

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educación y expresión en sociedades inclusivas. El camino hacia la diversidad

Coords.
Romina Grana
Magdalena González Almada

Dykinson, S.L.

Educación y expresión en sociedades inclusivas. El camino hacia la diversidad



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCACIÓN Y EXPRESIÓN EN SOCIEDADES INCLUSIVAS. EL CAMINO HACIA LA DIVERSIDAD

Coords.

ROMINA GRANA
MAGDALENA GONZÁLEZ ALMADA

Dykinson, S.L.
2024

Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EDUCACIÓN Y EXPRESIÓN EN SOCIEDADES INCLUSIVAS.
EL CAMINO HACIA LA DIVERSIDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 226 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-440-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN 15
ROMINA GRANA
MAGDALENA GONZÁLEZ ALMADA

SECCIÓN I.
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 1. LENGUAJE Y ESTRATIFICACIÓN SOCIAL: UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA 20
KARINA ROJAS MALAGÓN

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS PRAGMÁTICAS SOBRE EL DERECHO DE AUTORÍA EN LA NARRATIVA DE INMIGRACIÓN 38
AINOA BEGOÑA SÁENZ DE ZAITEGUI TEJERO

CAPÍTULO 3. LOS EMOJIS COMO SISTEMA DE SIGNOS GLOBAL MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA Y LA IDEOLOGÍA 51
BORJA BARINAGA

CAPÍTULO 4. EL DESAFÍO DE ENSEÑAR A GEMELOS: EXPLORANDO LOS VÍNCULOS, DIFERENCIAS Y DESARROLLO DEL LENGUAJE 73
NELSON DARÍO DORADO PORTILLO
EILEN OVIEDO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 5. EL PODER TRASNFORMADOR DE LAS REDES SOCIALES Y EL OCASO DE LAS JERARQUIAS TRADICIONALES 88
ELENA BAENA ROMERO

CAPÍTULO 6. E PRACTICAL GUIDE FOR THE USE OF NON-GENDERED LANGUAGE IN ENGLISH, SPANISH, FRENCH, ITALIAN AND PORTUGUESE 102
LUCÍA MUÑOZ MARTÍN

SECCIÓN II.
ARTES VISUALES Y AUDIOVISUALES

CAPÍTULO 7. LA MUJER NO NORMATIVA EN LAS NUEVAS VOCES DEL CINE DE TERROR ESPAÑOL: EL CASO DE CARLOTA PEREDA Y *CERDITA* (2022) 117
ANNA TARRAGÓ MUSSONS
ENDIKA REY BENITO

CAPÍTULO 8. SEXISMO EN LAS SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA *DAVID EL GNOMO* (1985) Y *LA LLAMADA DE LOS GNOMOS* (1987)..... 135
OLIVER SALAS HERRERA

CAPÍTULO 9. SEXISMO EN LA SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA *LA VUELTA AL MUNDO DE WILLY FOG* (1983)..... 156
OLIVER SALAS HERRERA

CAPÍTULO 10. SEXISMO EN LA SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA *RUY, EL PEQUEÑO CID* (1980)..... 175
OLIVER SALAS HERRERA

CAPÍTULO 11. DE LAS FLORES A LOS SIGNIFICADOS: UN ANÁLISIS DE LA SEMIÓTICA DE LA COMUNICACIÓN EN GINECEU ANDROCEU..... 194
NUNO PEREIRA

CAPÍTULO 12. PROCEDIMIENTO EN LA PINTURA *PLENAIRISTA*: EL USO DE COLORES QUEBRADOS EN LA PINTURA DE PAISAJE DEL NATURAL..... 221
ALBERTO BIESOK FORÉS

CAPÍTULO 13. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS, LA ESCRITURA LIBRE Y EL BUEN USO DE LAS TECNOLOGÍAS AL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR..... 238
FRANCISCA BELÉN ANINAO DROGUETT
ALEJANDRO BONNET DE LEÓN

CAPÍTULO 14. EL CULTO AL NARCISISMO. EL AUTORRETRATO Y EL SELFI COMO AFIRMACIÓN DE LAS IDENTIDADES DIGITALES EN LA ERA DE LA HIPERCONECTIVIDAD..... 283
OLGA MARUGAN OLIVA
ESPERANZA COBO ARNAL

CAPÍTULO 15. ANTISELFI UN DISENTIMIENTO A LA IDEOLOGÍA ESTÉTICA Y HEGEMÓNICA DE LA IDENTIDAD VIRTUAL..... 299
ESPERANZA COBO ARNAL
OLGA MARUGAN OLIVA

CAPÍTULO 16. LA IDENTIDAD Y LA MEMORIA EN EL OTRO NUEVO CINE ESPAÑOL. DESCOMPOSICIÓN Y RECOMPOSICIÓN EN *LAS NIÑAS* (PILAR PALOMERO, 2020)..... 319
ENDIKA REY BENITO
ANNA TARRAGÓ MUSSONS

CAPÍTULO 17. NUESTRA NECESIDAD DE IDENTIDAD Y SU SATISFACCIÓN A TRAVÉS DEL ARTE..... 338
MONTSERRAT SOBRAL DORADO

SECCIÓN III.
ARTES Y LITERATURA

CAPÍTULO 18. ETNOCENTRISMO Y XENOFOBIA COMO TEMÁTICAS EN EL CÓMIC ACTUAL: *EL ÁRABE DEL FUTURO* DE RIAD SATTOUF.....353
LARA VALLÉS PECO

CAPÍTULO 19. MODELOS FAMILIARES DIVERSOS EN LA LITERATURA INFANTIL: UN ENFOQUE BASADO EN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 367
NORA VEHÍ POMÉS
ISABEL SILVA LORENTE

CAPÍTULO 20. ¿QUIÉNES SON ESOS GAMBERROS? AMARILLISMO, JUVENTUD Y LENGUAJE DE LA MARGINALIDAD EN LA PRENSA GENERALISTA POR LA LLEGADA DEL ROCK AND ROLL A ESPAÑA. LOS CASOS DE *ABC* Y *LA VANGUARDIA ESPAÑOLA* (1956-1961).....405
SERGIO GARCÍA MAESO

CAPÍTULO 21. ENTRELAZANDO TRADICIONES: EL ARTE DEL TEJIDO DE PALMA EN ZUMPAHUACÁN ESTADO DE MÉXICO, COMO EXPRESIÓN DE RESILIENCIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL .425
JOSÉ LUIS ANTA FÉLEZ
IVETT VILCHIS TORRES

CAPÍTULO 22. ARTES FRONTERIZAS E IDENTIDAD COMPARTIDA: MÚSICA-ARQUITECTURA.....442
GUSTAVO A. SEGURA LAZCANO
JOSÉ LUIS ANTA FÉLEZ

CAPÍTULO 23. LA FIGURA DEL DOBLE EN EL ARTE: ENTRE LA MISMIDAD Y LA OTREDAD 460
ANNA BORISOVA FEDOTOVA

CAPÍTULO 24. TRADUCIENDO LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: AUDIODESCRIPCIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA SENSORIALIDAD .477
M OLALLA LUQUE COLMENERO

CAPÍTULO 25. RITMOS DE RESISTENCIA: EL FESTIVAL DE TAMBORES DE SAN BASILIO DE PALENQUE COMO CATALIZADOR DE IDENTIDADES Y UNIDAD SOCIAL.....492
ALBA LUCÍA LUCUMÍ SILVA

CAPÍTULO 26. MÚSICA Y ARTE FLAMENCO PARA LA INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS DE CREACIONES ARTÍSTICAS, PROYECTOS Y ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....509
HERMINIA ARREDONDO PÉREZ

CAPÍTULO 27. TOMAR CONCIENCIA SOCIAL PARA LA INCLUSIÓN: RELATO DE UN PROYECTO DE ARTE COMUNITARIO 527
MARÍA ISABEL MORENO MONTORO
JESÚS CABALLERO CABALLERO
MARÍA LORENA CUEVA RAMÍREZ
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ MIRANDA

CAPÍTULO 28. ANÁLISIS SOBRE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN CREACIÓN ARTÍSTICA 547
CARLOS NAVARRO MORAL

SECCIÓN IV.
EDUCACIÓN

CAPÍTULO 29. INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE BASADO EN RETOS: UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA) 563
ASTRITH EUGENIA RINCÓN-SÁNCHEZ
JOSUÉ VLADIMIR RAMÍREZ-TARAZONA
RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA

CAPÍTULO 30. FOMENTANDO LAS CIUDADANÍAS ACTIVAS ENTRE LAS PERSONAS JÓVENES. UN ESTUDIO DE CASO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 578
GABRIELA ESTEFANÍA VÁSQUEZ-PEÑA
RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA

CAPÍTULO 31. CULTURA, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM: ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA 602
KEILA COELHO BARBOSA

CAPÍTULO 32. LAS COMPETENCIAS INTEGRALES E INCLUSIVAS QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN DE ACTIVIDAD PRODUCTIVA SOCIALMENTE ÚTIL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO 621
MÓNICA LILIANA RIVERA-OBREGÓN
PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA
JUAN MIGUEL AHUMADA CERVANTES

CAPÍTULO 33. PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE LAS CIENCIAS ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN PARA LA SALUD EN ESCUELAS DE BRASIL: CONTRIBUCIONES PARA PROMOVER UNA MAYOR EQUIDAD EN SALUD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO GLOBAL 642
CLAUDIA ALMADA LEITE

CAPÍTULO 34. LOS DERECHOS HUMANOS EMERGENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS: UN RETO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI 658
VLADIMIR RAMÍREZ TARAZONA
GINA PAOLA VELÁZQUEZ CASTAÑEDA
ASTRITH EUGENIA RINCÓN SÁNCHEZ
ROMINA GRANA

CAPÍTULO 35. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LOS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CAMBIO DE ACTITUD SOBRE LA DISCAPACIDAD 677
MAURO ALBEROLA ALBORS
MARCELO VIERA ABELLEIRA
PAU GARCÍA GRAU
SILVIA DAUDEN CAMPS

CAPÍTULO 36. IMPACTO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD EN FUTUROS EDUCADORES..... 694
PAU GARCÍA-GRAU
MARCELO VIERA ABELLEIRA
MAURO ALBEROLA ALBORS
CARLOS PÉREZ-CAMPOS

CAPÍTULO 37. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA 711
CARMEN-MARÍA MUÑOZ-HERRERA
FERNANDO GÓMEZ-GONZALVO

CAPÍTULO 38. LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL PAPEL DEL DOCENTE Y DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PRESENTE.... 735
ANA GONZÁLEZ PRESA
LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
ESTHER VELA LLAURADÓ

CAPÍTULO 39. EDUCAR EN LA ERA DIGITAL: TECNOLOGÍAS, INCLUSIÓN Y DESIGUALDADES 754
IVETT VILCHIS TORRES

CAPÍTULO 40. TECNOLOGÍA, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE: PROMOVIENDO UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS..... 771
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
JOSÉ RAMÓN MÁRQUEZ DÍAZ
JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ

CAPÍTULO 41. LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL LABERINTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO SOBRE PERSPECTIVAS DIVERGENTES Y ESTRATEGIAS DE AVANCE 789
AROA CASADO RODRÍGUEZ
JAVIER JIMÉNEZ FLORES

CAPÍTULO 42. LAS ARTES TRADICIONALES COMO INSTRUMENTOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL, IDENTIDAD ÉTNICA Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES AFRODESCENDIENTES 810
AMADOR CERNUDA LAGO

SECCION V.
FEMINISMOS Y CUESTIONES DE GÉNERO

CAPÍTULO 43. MAPA DEL DESEMPLEO EN ANDALUCÍA: DESIGUALDADES DE GÉNERO Y ESPACIALES EN EL DESEMPLEO DE LARGA DURACIÓN (2015-2023).....826
ANTONIO JESÚS ACEVEDO-BLANCO
VIOLANTE MARTÍNEZ-QUINTANA
ÁLVARO MAZORRA-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 44. INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS CONTRA EL SESGO DE GÉNERO EN CHATBOTS DE IA: *PROYECTO LOVELACE* 851
MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL
CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS
IRENE CARRILLO MURCIA
MERCEDES GUILABERT
& EQUIPO DE INVESTIGACIÓN LOVELACE

CAPÍTULO 45. ¿INFLUYE EL VOLUMEN DE ENTRENAMIENTO EN EL RENDIMIENTO FÍSICO EN PARTIDOS DE FÚTBOL DE JUGADORAS INTERNACIONALES CON PARÁLISIS CEREBRAL?.....870
OIER BERASATEGUI ELIZONDO
JOSU ASCONDO LARRUCEA
JAVIER YANCI IRIGOYEN

CAPÍTULO 46. MISOGINY AND LITERATURE: JAUME ROIG AND JEAN LE FÈVRE IN CONTRAST 886
ANNA PEIRATS

CAPÍTULO 47. A MULHER BRASILEIRA NA “LITERATURA DE CORDEL”: EXCLUSÃO E INCLUSÃO NUMA SOCIEDADE PATRIARCAL 900
KEILA COELHO BARBOSA

CAPÍTULO 48. FRENTE A LA DOBLE REPRESIÓN DURANTE EL FRANQUISMO: ANA MARÍA MATUTE Y SU ESCRITURA NO MIMÉTICA 916
YUWEI FANG

CAPÍTULO 49. EL PODCAST HUMORÍSTICO COMO NUEVA NARRATIVA FEMINISTA. ESTUDIO DE CASO: "ESTIRANDO EL CHICLE: PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS. CON EVA AMARAL" 929
SILVIA POLO MARTÍN
OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN

CAPÍTULO 50. DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA ANIMACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES 946
CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ
LUIS MAYO VEGA

SECCIÓN VI.
DEPORTE, TRABAJO E INCLUSIÓN

CAPÍTULO 51. RELACIÓN ENTRE INGRESO Y SITUACIÓN LABORAL EN COLONIAS DE ALTA MARGINACIÓN. EL CASO DE TIJUANA, MÉXICO ... 965
ROBERTO IVÁN FUENTES CONTRERAS
KARINA ISABEL SALINAS SOLÍS
MOISÉS LIBRADO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 52. RESILIENCIA FINANCIERA EN TIEMPO DE CRISIS: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RESPONABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL DE LA BANCA ECUATORIANA 981
RUBÉN FERNANDO GUAMÁN ARMIJOS
GABRIELA JARAMILLO-LOAIZA

CAPÍTULO 53. GOBERNANDO EN COALICIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2015-2023) 1001
MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
ENRIQUE CONEJERO PAZ

CAPÍTULO 54. IDENTIDAD JUDÍA E INCLUSIÓN DEL EXTRANJERO. EL USO DEL IMAGINARIO SACRIFICIAL EN LOS LIBROS PROFÉTICOS . 1016
IANIRE ANGULO ORDORIKA

CAPÍTULO 55. PANORAMA DEL DERECHO A LA VIDA INDEPENDIENTE Y A LA ASISTENCIA PERSONAL EN SUECIA, REINO UNIDO, ALEMANIA Y ESPAÑA 1034
MERCEDES LÓPEZ-PÉREZ

CAPÍTULO 56. PERCEPCIÓN DE IMPACTO INCLUSIVO DE UN EVENTO DEPORTIVO POR LA POBLACIÓN RESIDENTE: LA PINK RUNNING DE CÓRDOBA (ESPAÑA) 1063
JOSÉ E. RAMOS-RUIZ

CAPÍTULO 57. CAPACITACIÓN INCLUSIVA PARA TEJER LA SUSTENTABILIDAD EN LAS MICROEMPRESAS TEXTILES POBLANAS 1078
ALEJANDRA GONZÁLEZ PÉREZ
ALEJANDRA CAMPOS VILLATORO
JULIA ISABEL RODRÍGUEZ MORALES
VÍCTOR GALINDO LÓPEZ

CAPÍTULO 58. ¡¡¡SÍ… SOMOS RACISTAS!!! Y ¿AHORA QUÉ?: DIEZ PASOS PARA DESMONTAR NUESTRO RACISMO 1094
MÓNICA MONTAÑO GARCÉS

CAPÍTULO 59. FERIA DE LA INTERCULTURALIDAD: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE EL TRABAJO SOCIAL ... 1113
LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS

CAPÍTULO 60. EMOCIONES HACIA LA INMIGRACIÓN: LA SITUACIÓN DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ESPAÑA. 1128
BEATRIZ SÁEZ-PASCUAL

CAPÍTULO 61. INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA DESDE UNA ANTROPOLOGÍA ACTIVISTA 1142
PABLO SANTAOLALLA RUEDA

CAPÍTULO 62. CONCIENCIA Y VALORES SOCIALES EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE . 1158
DANIEL ORDIÑANA-BELLVER
RÓMULO J. GONZÁLEZ-GARCÍA
CARLOS PÉREZ-CAMPOS
DAVID PARRA CAMACHO

CAPÍTULO 63. LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS EN LOS HÁBITOS DEPORTIVOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 1172
SILVIA DAUDEN CAMPS
DAVID PARRA-CAMACHO
DANIEL ORDIÑANA BELLVER
CARLOS PÉREZ-CAMPOS

CAPÍTULO 64 MÁS ALLÁ DE LA TEORÍA: EXPLORANDO LOS EFECTOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA UNIVERSITARIA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA 1198
BINGEN MARCOS-RIVERO
ESTIBALIZ ROMARATEZABALA ALDASORO
JAVIER YANCI IRIGOYEN
JON ORTUONDO BÁRCENA

CAPÍTULO 65. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA SIN BARRERAS: INFLUENCIA DEL PRÁCTICUM REALIZADO EN CENTROS EDUCATIVOS EN LA PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1213
BINGEN MARCOS-RIVERO
JAVIER YANCI IRIGOYEN
ANDER GONZÁLEZ DE LA RUA
JON ORTUONDO BÁRCENA

CAPÍTULO 66. TECNOLOGÍA APLICADA A LA VOZ COMO ESTRATEGIA PARA LA EXPANSIÓN VOCAL Y LA INCLUSIÓN 1230
IRENE MARTÍN GUILLÉN

SECCIÓN VII.
RESILIENCIAS Y GESTIÓN DE LA SALUD MENTAL

CAPÍTULO 67. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EN AMÉRICA LATINA 1254
MARÍA VICTORIA CASTILLO MONROY
GABRIELA JARAMILLO- LOAIZA

CAPÍTULO 68. RELACCIÓN ENTRE TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO EN NIÑOS Y LA COMPOSICIÓN DEL MICROBIOMA 1276
MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ

CAPÍTULO 69. REVISIÓN SISTEMÁTICA: LA INFLUENCIA DEL MÉTODO TEACCH EN LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO CON TEA 1284
ROCÍO COLLADO-SOLER
CRISTINA MÉNDEZ AGUADO
JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ

CAPÍTULO 70. LITERACIDAD EN SALUD MENTAL, COMO EJE TRANSVERSAL PARA PROMOVER LA SALUD, EL AUTOCUIDADO Y PREVENIR EL SUICIDIO EN ADOLESCENTES 1303
GUILLERMO GÓMEZ DELGADO

CAPÍTULO 71. INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES EN ORGANIZACIONES DE ECUADOR INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES EN ORGANIZACIONES DE ECUADOR 1325
GABRIELA FALCONÍ
GUSTAVO CUSOT
STEPHANIE PEÑA

CAPÍTULO 72. EL TALLER DE RADIO COMO HERRAMIENTA DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO 1349
Mª Carmen Robles Andreu
Beatriz Correyero Ruiz
Isabel Mª García González

CAPÍTULO 73. INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA 1373
Cristina Méndez-Aguado
Rocío Collado-Soler
José María López Chamorro
Isabel Damiana Alonso López

CAPÍTULO 74. PROMOVIENDO ESTILOS DE VIDA ACTIVOS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: NECESIDADES Y ESTRATEGIAS 1389
Rómulo J. González García
Silvia Daudén Camps
Daniel Ordiñana Bellver
David Parra Camacho

CAPÍTULO 75. TRANSFORMACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: JORNADA DE FORMACIÓN MEDIANTE UN APRENDIZAJE EXPERIENCIAL 1402
Marcelo Viera Abelleira
Pau García-Grau
Mauro Alberola Albors
Rómulo González García

En un mundo que gira a gran velocidad, detener la mirada constituye un desafío; y este libro lo merece. Necesitamos un tiempo de quietud para repensar algunas dimensiones del espacio social y emocional que habitamos. Un lugar más amable que pueda funcionar como

punto de apoyo desde donde mirar lo que nos pasa y les pasa a los otros con quienes nos vinculamos. Los capítulos que siguen van en esa dirección: retoman problemáticas en torno a la desigualdad de género, el diseño de estrategias educativas para fomentar la inclusión, la actividad física como vector de mejoramiento de la calidad de vida, el lugar del arte en el desarrollo de la persona; estos y otros tantos temas son abordados minuciosamente por sus autores quienes se hacen eco de las experiencias que surgen de una realidad multifacética.

En su mayoría, los trabajos se ubican en un lugar donde las disciplinas se tocan: no hay límites para pensar los problemas; antes bien, de lo que se trata es de abordar objetos nuevos con aparatos teóricos y propuestas metodológicas adecuados a su carácter heterogéneo. Así, la transdisciplina se propone como el lugar privilegiado para fomentar preguntas en torno a objetos surgidos no de un laboratorio sino de experiencias. En este sentido es que se podría afirmar que no se buscan respuestas acabadas a los interrogantes sino abrir el juego al diálogo y a la posibilidad de interpelar los objetos pero también a los sujetos que los piensan. Los textos aquí reunidos representan escrituras que migran, se mueven y entienden que el cambio es una condición de existencia.

La organización de este libro en 7 secciones, entonces, toma en cuenta el énfasis que sus autores adoptan para el análisis. Los capítulos reunidos en “Lenguaje y comunicación” aportan consideraciones novedosas acerca del rol del lenguaje en la configuración de las identidades, el

lugar de la tecnología en la nueva cartografía comunicativa, el lenguaje inclusivo y sus posibilidades en el espacio social y algunas cuestiones vinculadas con la enseñanza de la lengua en situaciones especiales. El lenguaje se presenta como indisociable del sujeto y no como un elemento externo: este supuesto, que viene ganando terreno desde hace varias décadas, vehiculiza el interés por visibilizar la relación indisociable del lenguaje con otras dimensiones del hacer humano como pueden ser la política, la salud, la educación, el deporte, la comunicación y también la posibilidad de crear ficción. En esa proyección se ubican los trabajos agrupados en la sección "Artes visuales y audiovisuales". A partir de la lectura de estos textos se evidencia la importancia de las artes visuales y audiovisuales en la conformación de discursos críticos a una sociedad que, por momentos, resulta asfixiante. El análisis de retratos, autorretratos y de la producción de series y películas impone una reflexión sobre el mundo actual que conduce a pensar en las posibilidades tecnológicas, el uso que hacemos en nuestras vidas cotidianas de ellas y cómo esto impacta en la compleja composición de nuestras subjetividades.

El apartado "Artes y literatura" recupera y renueva la consideración de las artes en un sentido amplio y reúne trabajos que reflexionan sobre nuestra contemporaneidad a partir de objetos literarios y artísticos que amplían los límites de una consideración estética tradicional. El cómic, el tejido, la literatura infantil, el rock, el flamenco, entre otras expresiones que son el objeto de estudio de estas investigaciones, demuestran que el arte y la literatura son mucho más que meras instancias de entretenimiento, sobre todo aquellas que se vinculan con la cultura popular. Por ello, proyectan sentidos vinculados a la inclusión y a la conciencia social, a la resiliencia, a la importancia de lo sensorial, a la construcción de identidades. A partir de esa línea de razonamiento, la sección "Educación" agrupa investigaciones que impulsan, también, una reflexión sobre los modos en los cuales se realiza la transmisión de un conocimiento. Esto, sin embargo, no implica una acción unidireccional, sino que, al leer los trabajos aquí reunidos, se advierte la importancia de la educación más allá de una mera transferencia. Así, la reflexión sobre la innovación docente, sobre la actualización de contenidos, la inclusión, la alfabetización y la diversidad en la educación amplían el espectro de lo tradicional

para reparar en aspectos poco contemplados en el tránsito cotidiano por escuelas e instituciones educativas. Incluso, más allá de ellas, estos trabajos refieren a la importancia de educar con y junto a otros.

En "Feminismos y cuestiones de género" se presentan trabajos nucleados en torno a un campo de cuestionamiento epistemológico y político, en el que se problematiza la construcción social de las identidades de género y las relaciones de poder que estas implican. El feminismo, en su diversidad de corrientes, ha logrado visibilizar las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres y a otras identidades no normativas, al mismo tiempo que cuestiona la naturalización de categorías binarias como hombre/mujer. Esta sección, entonces, reflexiona sobre diversos aspectos tales como la desigualdad de género, la misoginia, la exclusión, pero también las posibilidades de inclusión, los cuestionamientos a los parámetros hegemónicos y las posibilidades de crear una contranarrativa de resistencia a partir de la generación de nuevos modos de habitar el mundo.

> "Deporte, trabajo e inclusión" reúne trabajos que se interesan por poner en evidencia que se trata de conceptos interrelacionados que juegan un papel crucial en la construcción de sociedades equitativas. El trabajo, entendido no solo como una actividad remunerada, sino también como una forma de desarrollo personal y social, tiene un impacto significativo en la integración de las personas. El deporte, por su parte, se configura como una herramienta poderosa para fomentar la inclusión ya que permite a individuos de diferentes contextos superar barreras físicas, culturales y sociales e, incluso, favorecer el desarrollo de dinámicas para acceder al bienestar emocional. La integración de las minorías promueve además que se forjen valores de equidad, respeto y colaboración. Esto también se extiende a otras problemáticas como la migración y la interculturalidad, espacios donde la inclusión debe ser considerada a nivel individual, pero también colectivo para fortalecer la convivencia y habilitar procesos de reconocimiento de derechos.

Bajo el nombre "Resiliencias y salud mental" se agrupan investigaciones que abordan temas tales como trastornos en el desarrollo, autismo, discapacidad y tercera edad, entre otros. Se trata de aportes que retoman las problemáticas desde enfoques novedosos que suponen el fomento de redes de apoyo social y el fortalecimiento de habilidades emocionales que favorezcan la generación de estrategias frente a situaciones adversas. Desde esta perspectiva es que se puede hablar de resiliencia entendida como la capacidad de un individuo para adaptarse y superar

adversidades lo cual no deja de ser un factor de transformación subjetiva pero también social y comunitaria. La integración de prácticas psicoeducativas en espacios laborales, lúdicos o deportivos constituye una herramienta de cambio que propicia una mejora significativa en la calidad de vida de las personas. Estas investigaciones, que analizan la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales, continúan arrojando luz sobre cómo fortalecer la resiliencia, lo que abre nuevas perspectivas para el desarrollo de intervenciones más efectivas y personalizadas.

Finalmente, con la lectura integral de este volumen resulta evidente que las reflexiones de estas investigaciones apuntan a profundizar en aspectos que conforman la vida cotidiana para desentrañar los sentidos que la componen. Trabajos de esta naturaleza aportan una mirada amplia sobre aspectos muchas veces descuidados en los centros académicos con lo cual habilita un espacio de diálogo en el que sea posible contemplar no solo las aristas teórico-metodológicas de una investigación, sino también las líneas más sensibles de lo que implica, en términos amplios, estudiar ciencias sociales y humanidades, estudiar por y para otros no en un sentido abstracto sino en uno concreto.

Romina Grana
Universidad Nacional de Córdoba

Magdalena González Almada
Universidad Nacional de Córdoba

SECCIÓN I.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

LENGUAJE Y ESTRATIFICACIÓN SOCIAL: UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

KARINA ROJAS MALAGÓN
Universidad del Atlántico Medio

1. INTRODUCCIÓN

La lengua es la representación interna del mundo realizada por un hablante al encontrarse inmerso en un grupo social. Con ella el hombre clasifica, construye y denomina su relación con el entorno. Son las palabras, las que permite conocer las intersubjetividades y crear vínculos sociales. El acervo léxico es una forma de producción lingüística que mejor refleja las acciones y percepciones del mundo por parte de los hablantes. Los pensamientos, las necesidades, las actividades y los deseos se viven a través de las palabras. Éstas se enmarcan la vida del hombre y confieren una identidad con los distintos grupos sociales como la clase, género oficio y edad.

> En la investigación palabras y sociedad: una experiencia de trabajo sociolingüístico se pretende reconocer en el uso lingüístico de los hablantes, cuáles son las palabras (verbos y sustantivos) que identifican los respectivos grupos sociales en su ideología y en sus actividades diarias, para determinar diferencias cuantitativas y cualitativas existentes, y descubrir desde un análisis semántico de los referentes léxicos, qué relación existe entre el uso de la lengua y la condición sociocultural de los hablantes. La investigación se ha desarrollado a partir del corpus del trabajo [*El español hablado en Bogotá. Relatos semilibres de informantes pertenecientes a tres estratos sociales*. Este corpus se recogió por los investigadores del Departamento de Dialectología del Instituto Caro y Cuervo]. Estos relatos tienen una duración aproximada de una hora cada uno, en total son 30 grabaciones. Los informantes quienes representan los diversos grupos sociales están dedicados a diferentes oficios desde profesionales hasta desempleados.

> La investigación está inscrita en el marco de la sociolingüística variacionista, concretamente la sociolingüística. Como tema está delimitada a partir de dos variables independientes: género y clase social que permiten establecer las posibles diferencias y similitudes entre lo que hacen y dicen los hombres y las mujeres de Bogotá cuando éstos se encuentran unidos o distanciados por la clase social. Para establecer dichas diferencias o similitudes se analizan dos variables dependientes: los sustantivos y verbos, puesto que al ser núcleos de sintagmas oracionales condensan en mayor medida el significado de la oración. (ROJAS, 2024, PÁRR. 1-2)

> "Con el proyecto [*Palabras y sociedad: una experiencia de trabajo sociolingüístico*] no se pretende plantear formas lingüísticas correctas o incorrectas que pertenezcan a un determinado grupo o estrato social como paradigma del uso lingüístico" (Rojas y Velásquez, 2005, p. 12).

Lo "correcto "desde esta perspectiva no es lo prestigioso, sino aquel registro que resulte funcional para el hablante dentro de un grupo social, es decir, que genere una cohesión, unidad y le permita comunicarse efectivamente.

Por tanto, la muestra seleccionada y analizada constituye un material útil que permite: reconocer al otro en una colectividad a través de las palabras, comprobar cómo las diferencias entre los grupos están demarcadas por los usos lingüísticos y, legitimar el estudio de la lengua desde la realidad concreta del uso, a partir de la misma actuación lingüística: el habla. En consecuencia, resulta determinante verificar por medio de la disciplina sociolingüística, si las diferencias sociales trascienden de los sistemas económicos de producción, del género o la educación de los hablantes hacia el sistema lingüístico.

Según Moreno (1990), los estudios sociosemánticos se relacionan con el uso alternante de formas léxicas en unas condiciones lingüísticas y extralingüísticos determinadas, se pretende pues explicar la relación entre la comunicación y las formas lingüística utilizadas, es decir, dar cuenta del papel que cumple la lengua en los hechos comunicativos. Lo anterior exige el análisis de variables independientes, que deben ser interpretadas cuantitativa y cualitativamente.

En relación con la variable independiente de la clase social, es necesario establecer su definición a través de las aportaciones de diversos autores a lo largo del tiempo. Cada uno de estos autores ha proporcionado una perspectiva particular basada en su contexto y enfoque teórico; Marx

(1848) introdujo la idea de que las clases sociales se definen principalmente por la relación de los individuos con los medios de producción, dividiendo a la sociedad en clases dominantes y dominadas, como los burgueses y proletarios. Por su parte, Weber (1922) amplió esta visión, proponiendo que las clases sociales no solo se determinan por factores económicos, sino también por el estatus social y el poder político.

Según Weber (1922), es fundamental diferenciar entre clase, estatus y partido. Asimismo, Bourdieu (1984) ofreció una perspectiva más compleja al introducir los conceptos de capital económico, cultural y social. ESTE ÚLTIMO AUTOR argumentó que las clases sociales se estructuran en función de la acumulación y distribución de estos tipos de capital. Según él, la posición de un individuo en el espacio social se determina por la combinación de estos capitales, lo cual influye en sus prácticas y percepciones. Wright (1997) continuó la tradición marxista adaptándola al contexto contemporáneo, Y reconoció la existencia de diversas posiciones dentro de la estructura de clase, como los trabajadores, capitalistas y la clase media, cada uno con diferentes niveles de control sobre el capital económico y los procesos de producción.

Finalmente, la relación entre el uso lingüístico y el estrato social sería establecida por William Labov a través de su obra pionera en sociolingüística. Labov (1972), demuestra cómo las variaciones del habla están íntimamente relacionadas con las divisiones sociales. Su investigación mostró cómo ciertos patrones de pronunciación y uso del lenguaje no solo identifican a los individuos con pertenencia a determinados estratos sociales, sino que también reafirman y reproducen estas divisiones. A través de su metodología rigurosa y su enfoque innovador, Labov (1972) proporcionó una comprensión más profunda de cómo el lenguaje sirve como un marcador de identidad social y cómo las diferencias lingüísticas reflejan y perpetúan las estructuras de clase existentes. Este trabajo estableció un modelo para futuros estudios en el campo, consolidando la importancia de la interrelación entre el uso lingüístico y la estratificación social.

En cuanto al concepto de género se ha desarrollado de diversas maneras en diferentes disciplinas y contextos, mostrando su complejidad y su profunda relación con el uso lingüístico. El género es la categoría que

"implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual" (LAMAS, 2008, P. 23). Esta definición enfatiza cómo las construcciones sociales influyen en la percepción y el comportamiento basado en el sexo biológico.

En un contexto más amplio, la socióloga Butler (1990) define el género como un acto performativo, una serie de actos repetidos que crean la ilusión de una identidad fija. Esta perspectiva sugiere que el lenguaje y las acciones cotidianas son fundamentales en la construcción y mantenimiento de las identidades de género. Además, desde la lingüística, Tannen (1994) destaca que las diferencias en el uso del lenguaje entre hombres y mujeres reflejan y perpetúan las estructuras de poder en la sociedad, donde las mujeres tienden a usar un lenguaje más colaborativo y los hombres uno más competitivo. Estas definiciones ilustran cómo el género no solo es una categoría socialmente construida, sino también una práctica discursiva que se manifiesta en el uso del lenguaje, influyendo en la forma en que las personas se comunican y se relacionan entre sí.

2. OBJETIVOS

- Reconocer al otro en una colectividad a través de las palabras.
- Comprobar cómo las diferencias entre los grupos están demarcadas por los usos lingüísticos
- Legitimar el estudio de la lengua desde la realidad concreta del uso, a partir de la misma actuación lingüística: el habla.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es de tipo descriptivo-interpretativo, ésta permite dar cuenta del problema entre forma y función, e implica el uso de herramientas estadísticas y computacionales para describir, comparar, generalizar, evaluar y descubrir patrones de co-aparición de las estructuras lingüísticas, de acuerdo con los factores sociales.

Para dar inicio a la investigación se parte de la siguiente hipótesis: las clases sociales de la ciudad de Bogotá tienen estilos de vida diferentes que se reflejan en el uso del sistema lingüístico, específicamente en el nivel léxico, en cuanto a las frecuencias de empleo y contenido referencial de los vocablos, dentro de la comunicación cotidiana.

Para el análisis cuantitativo se utilizó el programa *Lees* creado por el Colegio de México. Este programa permite el conteo léxico y la clasificación de palabras del corpus de acuerdo con la categoría gramatical, esta información hace posible establecer estadísticas de frecuencia de empleo con cada uno de los vocablos según las variables establecidas. Los datos numéricos fueron interpretados desde una perspectiva semántico social, éstos pusieron de manifiesto las implicaciones que presenta en una comunidad específica.

3.1. Extensión de los relatos

Esta publicación recoge material grabado en los diferentes barrios visitados por los investigadores del Instituto Caro y Cuervo (2019), quienes recopilaron a través de entrevistas relatos semilibres de informantes de todos los estratos sociales de diferente edad y género (para esta investigación sólo se tomará en cuenta dos estratos: alto y bajo). Estos relatos tienen una duración aproximadamente de una hora. Los temas de las entrevistas se relacionan con las actividades a las que se dedican el mayor tiempo de su vida, la situación social del barrio en que viven y la inseguridad.

En esta publicación se analizan 16 entrevistas, ocho del estrato bajo (cuatro hombres y cuatro mujeres)y cinco del estrato alto (dos hombres y tres mujeres) para considerar una cantidad equivalente de informantes se transcribieron tres entrevistas (dos hombres y una mujer) de estrato alto, puesto que no aparecían incluidas en el texto, el cual carece de una distribución uno a uno para cada estrato y género. En total las entrevistas corresponden a 960 minutos de grabación.

Los textos inicialmente fueron procesados en el programa, el cual calcula la frecuencia de aparición de cada palabra, es decir, el número de veces que se utiliza dentro del corpus. El programa permite ver el total

de los tipos léxicos, total de la palabra, vocablos, densidad léxica, desviación estándar, varianza, media y frecuencia total. Igualmente, ofrece una tabla con el inventario de palabras ordenadas de acuerdo con la categoría gramatical y número de variantes.

TABLA 1. *Datos de informantes*

INFORMANTES			
Género	Nivel De Intrucción	Clase Social	Ocupación
Hombres	Universidad	Alta	Psicólogo
	Universidad	Alta	Médico
	Universidad	Alta	Abogado
	Universidad	Alta	Médico
	Primaria	Baja	Desempeladod
	Primaria	Baja	Desempleadoc
	Primaria	Baja	Construcción
	Primaria	Baja	Oficios Varios

Fuente: elaboración Propia

3.2. Definición de los campos referenciales

Para establecer las diferencias semánticas entre los grupos analizados se seleccionó del total de tipos léxicos de cada clase y de cada género, las palabras que presentaran frecuencia mayor o igual a veinte y menor o igual a 500. Es decir, aquellas palabras que aparecían una vez o más cada 300 líneas, esto con el fin de evitar incluir palabras utilizadas eventualmente por los hablantes y que no arrojan mayores diferencias semánticas. Tal selección permite analizar palabras de frecuencias significativas con respecto a su uso.

El programa *Lees* selecciona las palabras de acuerdo con la frecuencia de aparición. Las categorías gramaticales analizadas son los verbos y sustantivos porque son palabras temáticas y arrojan información con respecto a situaciones concretas y a condiciones socioambientales de los hablantes de una lengua.

Posteriormente se establecieron las diferencias frecuenciales entre los sustantivos y los verbos comunes en ambas clases sociales; de acuerdo con lo planteado por Ávila (1999), se estableció para los sustantivos y

verbos una diferencia frecuencial mínima del 50% para ser incluidos en cada estrato y en cada género. A los vocablos específicos de cada grupo se les asignó el 100% en tanto no registran ninguna diferencia porcentual. La fórmula empelada para hallar la diferencia porcentual es C%= (FM-fm/fm) x 100[6.]

Esta última selección arrojó un total de 407vocablos entre sustantivos y verbos como conjunto de análisis para la variable clase social y 243 para la variable género. Los vocablos se clasificaron en orden ascendente con respecto a la diferencia frecuencial y se organizaron por rangos de mayor a menor porcentaje. Después se clasificaron los sustantivos y verbos según las asociaciones semánticas con respecto a las generalidades temáticas.

1. Ser humano: atributos psicológicos y esparcimiento
2. El cuerpo y las necesidades físicas
3. Ocupaciones: profesiones y labores
4. Educación: referencias académicas y culturales
5. La sociedad: instituciones y funciones
6. Relaciones interpersonales
7. Lugares: naturales y artificiales
8. Tiempo: referencias temporales
9. Elementos: objetos naturales y artificiales.

TABLA 2. *Datos de informantes*

INFORMANTES			
Género	Nivel De Intrucción	Clase Social	Ocupación
Mujeres	Universidad	Alta	Estudiante Universidad
	Universidad	Alta	Nutricionista
	Universidad	Alta	Actriz
	Universidad	Alta	Trabajadora Social
	Primaria	Baja	Fileteadora
	Primaria	Baja	Ama De Casa
	Primaria	Baja	Empleada
	Primaria	Baja	Ama De Casa

Fuente: elaboración Propia

4. RESULTADOS

4.1. VARIABLE CLASE SOCIAL

El análisis léxico se eliminaron las intervenciones del entrevistador, las no palabras, y se corrigió la ortografía. Además, se incluyeron dialectismos, marcas comerciales, nombres de instituciones y nombres propios de personas y lugares. Total, de palabras procesadas fue de 118.567 de las cuales 59.914 corresponden a la clase alta y 61.663 a la clase baja. De estas se obtuvo es de 9.192 palabras diferentes equivalentes a 4.991 en la clase alta y 4.201 de la clase baja. Los diferentes tipos léxicos se agruparon posteriormente en un grupo de 3.232 vocablos para clase alta y 2.518 para clase baja.

GRÁFICO 1. *Variable clase social. Palabras procesadas*

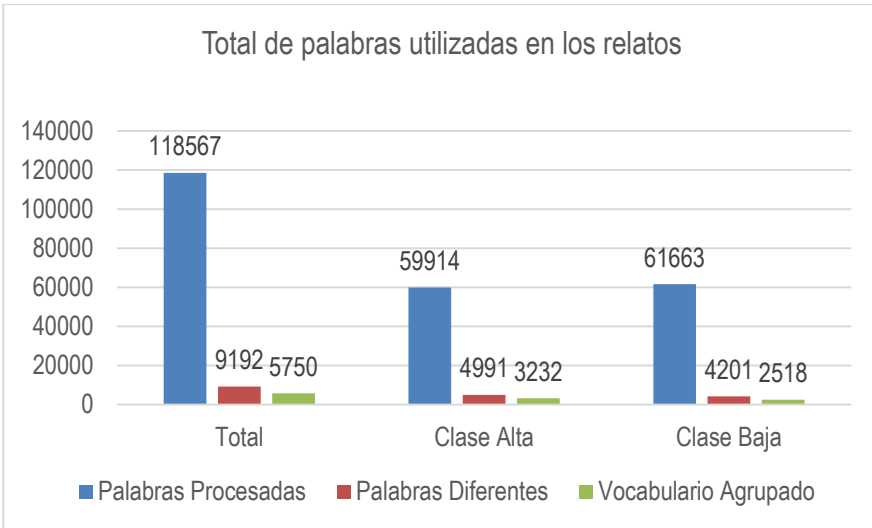
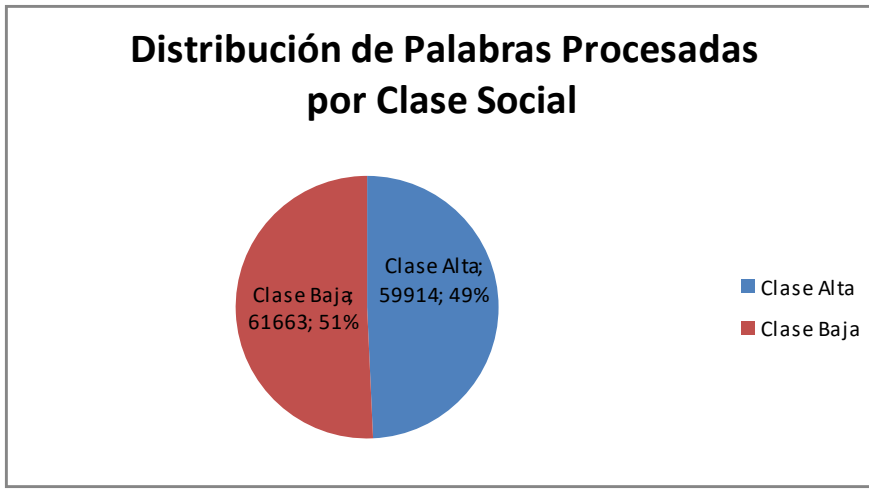


GRÁFICO 2. *Variable clase social. Palabras procesadas*



La clase alta presenta un mayor porcentaje de tipos léxicos y por ende un mayor uso de palabras diferentes. Lo anterior no se encuentra directamente relacionado con la extensión de los relatos, en tanto la mayor extensión se evidenció en la clase baja, quienes a la vez presentaron una disminución en la cantidad de tipos léxicos lo que se interpreta como una necesaria repetición de las mismas palabras por arte de los hablantes pertenecientes a este estrato.

4.1.1. Nombres

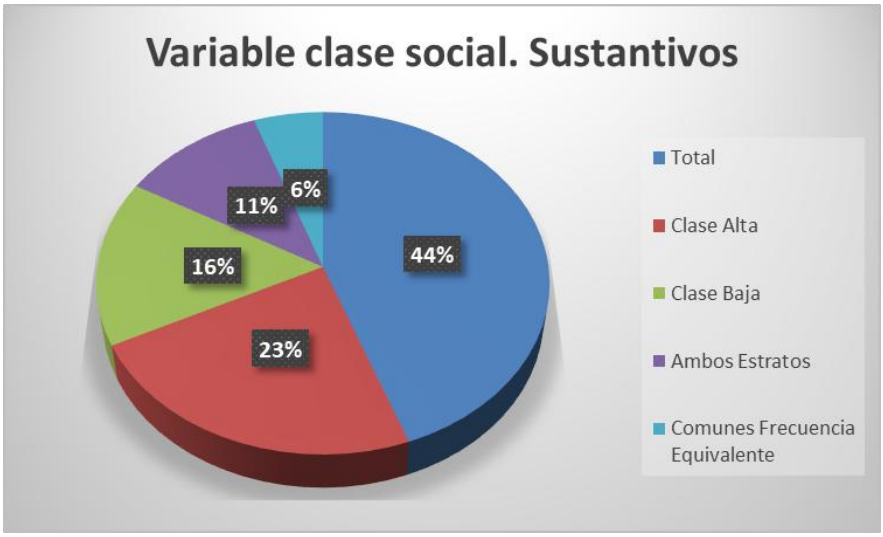
Nombres propios

De acuerdo con los tipos léxicos arrojados por el programa Lees se obtuvo un total de 295 sustantivos, los cuales 155 pertenecían específicamente a la clase social alta, 104 de la clase baja y 75 aparecían en ambos estratos. De estos sustantivos se incluyeron por su diferencia frecuencial:[1]18 como propios de la clase alta y 21 de la clase baja,

[1] Aquellos de diferencia frecuencial igual o mayor al 50%.

determinando un total de 36 sustantivos comunes, en tanto presentaron una frecuencia equivalente en las dos clases

GRÁFICO 3. Variable clase social. Sustantivos



4.1.2. Perceptibles vs no perceptibles

Se entienden aquellas palabras que aluden al mundo objetivo, es decir, a referentes que pueden ser captados por los sentidos. Los vocablos no perceptibles se relacionan con referentes abstracto, como producto del intelecto humano. Al analizar los sustantivos de cd clase social se pueden determinar amplias diferencias con respecto a la categoría semántica perceptible y no perceptible. El 39% de los sustantivos de la clase alta son perceptibles, y el 61% son perceptibles, la clase baja por el contrario muestra un total de 22% de sustantivos no perceptibles y un 78% de sustantivos perceptibles.

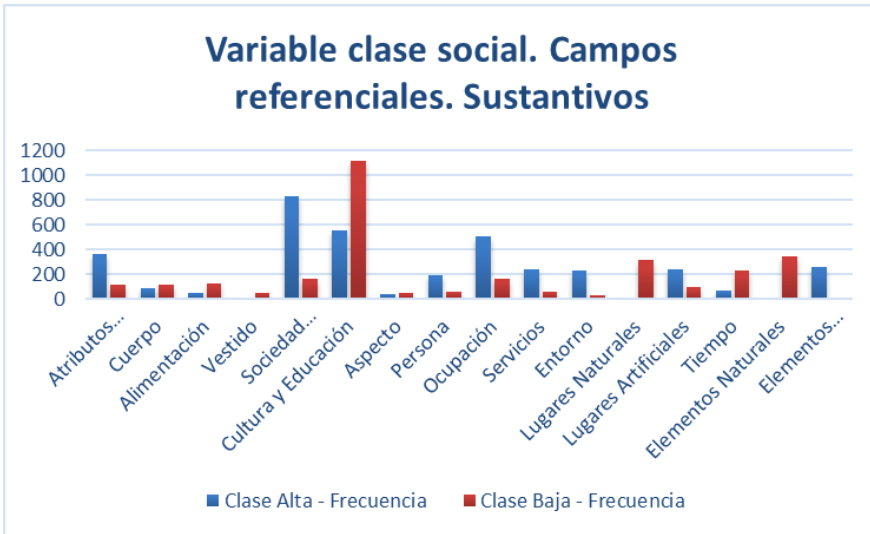
4.1.3. Campos referenciales

Al agrupar los sustantivos en campos referenciales, se encuentran que tiene mayor frecuencia en la clase alta: el campo de instituciones y funciones, cultura y educación y ocupaciones. Para la clase baja, en cambio, son las relaciones interpersonales, los elementos y lugares

artificiales. Se nota que para la clase alta los problemas socioculturales constituyen un foco de atención, en relación con sus ocupaciones y formación educativa. Para la clase baja la familia, los amigos y los lugares artificiales que hacen parte de su entorno inmediato como *el barrio, la calle, la casa*, ocupan su interés.

El campo referencial relacionado con el ser humano en su aspecto psicológico y valorativo presenta una frecuencia mayor para la clase social alta. Este campo referencial se caracteriza por un alto número de frecuencias y mayor cantidad de sustantivos con respecto a la clase baja. Los campos referenciales de vestido, esparcimiento y lugares naturales no presentan ninguna frecuencia en la clase alta, esta clase demuestra cierta tendencia a mantener una frecuencia entre 0 y 600 ocurrencias. La clase baja demuestra un desequilibrio entre frecuencias muy altas y otras muy bajas.

GRÁFICO 4. Variable clase social. Sustantivos campos referenciales

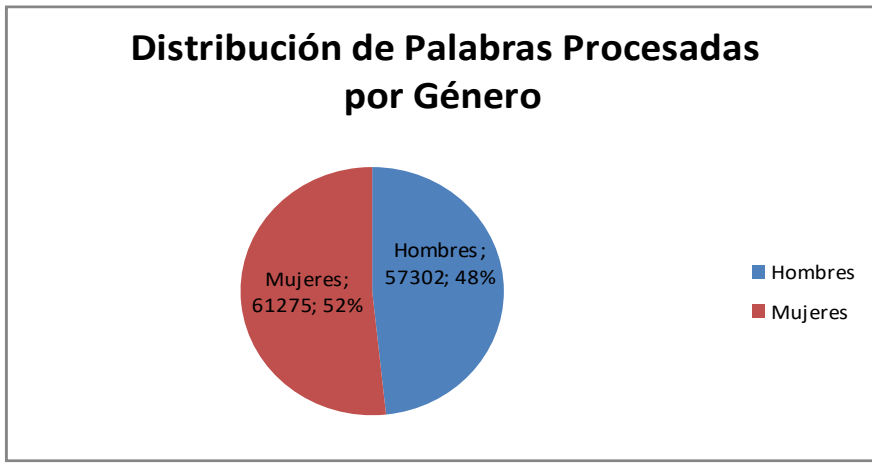


4.2. Variable género

Con este mismo procedimiento se realizaron comparaciones entre los sustantivos y verbos empleados por los hombres y las mujeres sin distinción de clase sino de género. El total de palabras procesadas para la

variable género fue 118.577 de las cuales 57.302 corresponde a los hombres y 61.275 para las mujeres; de la categoría hombres se extrajeron 4.894 tipos léxicos y 4.585 para las mujeres, como se muestra en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 5. Variable género. Palabras procesadas



El conteo léxico permite establecer que a pesar de que los hombres presentan un número menor de palabras ocurrencia son quienes emplean mayor número de tipos léxicos, esto implica que sus elementos léxicos son más diversos, mientras que las mujeres no emplean un léxico tan diverso, pero sí más frecuente. De igual manera los hombres manifiestan un mayor número de vocablos: 3.177 a diferencia de las mujeres quienes presentan 2.789 vocablos.

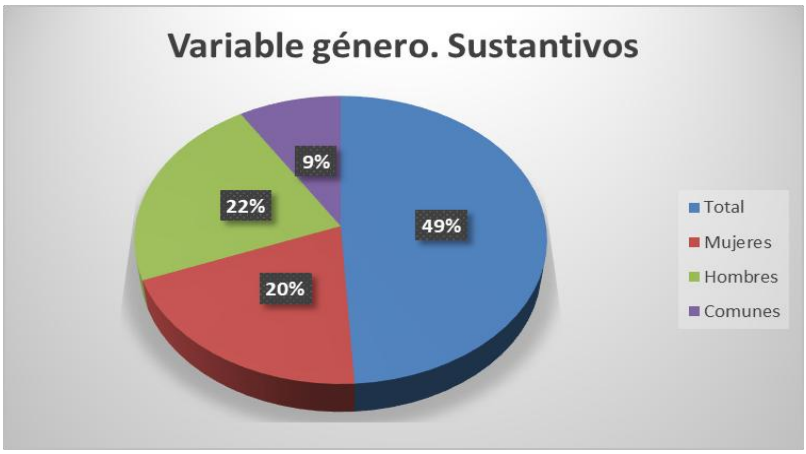
4.2.1. Nombres

Nombres propios

El total de sustantivos de acuerdo con la variable género fue de 250, de éstos 102 pertenecen a las mujeres y 113 a los hombres, y 45 son comunes. Como se muestra en la gráfica, no hay una diferencia porcentual amplia entre la cantidad de sustantivos empleados por cada género; no obstante, el género masculino posee un porcentaje someramente mayor equivalente al 5%. Por lo anterior, ambos tienen una diversidad léxica

similar, aunque está claramente diferenciada con sólo el 17% de los sustantivos comunes.

GRÁFICO 6. Variable género. Sustantivos



4.2.2. Perceptibles y no perceptibles

Con respecto al total de sustantivos se clasificaron como perceptibles en el grupo femenino un total de 103 sustantivos, de los cuales 77 son perceptibles que equivalen a un 75%, 26 son no perceptibles y equivalen a un 25%. En el grupo de hombres el toral de sustantivos es de 114, 42 de ellos son no perceptibles, con un porcentaje de 37%, 66 son perceptible correspondiente un 63%.

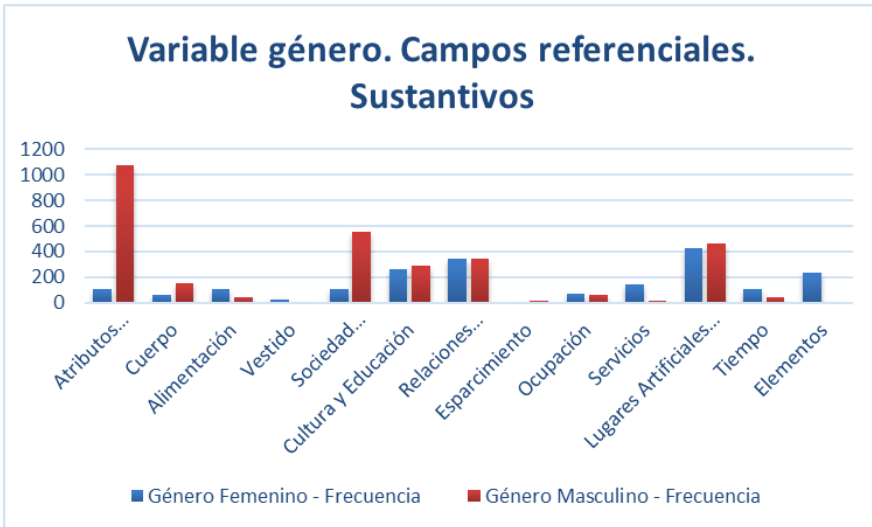
El género masculino utiliza un mayor porcentaje de sustantivos no perceptibles con respecto al género femenino, las mujeres recurren a un mayor número de sustantivos perceptibles.

Una muestra de lo anterior lo constituyen los veinte primeros vocablos del grupo de mujeres: niño, mamá, señor, plata tiempo, papá, máquina, hijo, hermano, almacén, cantidad, crédito, lote, bus, alimentación, semestre, casa, bachillerato, zapato, facultad; que comparados con los sustantivos correspondientes a los veinte primeros del grupo de los hombres: ejemplo, persona, médico, medicina, barrio, situación, gobierno, proyecto, vida, Bogotá, hospital, país, carro, aspecto, salud, tipo, sindicato, sitio, enfermedad, investigación; permiten concluir que

la mayoría de sustantivos perceptibles, se pueden ver o tocar, y hacen referencia a los “privado” e “íntimo” para la mujer. Se podría pensar que las mujeres aún no han roto el estereotipo de ama de casa.

Frente a lo anterior, el grupo hombres presenta más sustantivos no perceptibles como *investigación, aspecto, proyecto, salud, gobierno y tipo* entre otros.

GRÁFICO 7. Variable género. Campos referenciales. Sustantivos



5. DISCUSIÓN

La investigación de Rojas (2024) aborda la representación lingüística de la identidad social, destacando cómo el uso del lenguaje refleja la pertenencia a diferentes grupos sociales en Bogotá, evidenciando las diferencias entre estratos sociales alto y bajo. El análisis cuantitativo revela la influencia de la clase social y el género en el uso de palabras, mostrando que la lengua no solo comunica, sino que también refleja aspectos sociales y culturales.

La funcionalidad lingüística en la comunicación social desafía la noción de formas lingüísticas "correctas" e "incorrectas", proponiendo que la funcionalidad del lenguaje es más relevante que la corrección según un

estándar prestigioso. Las diferencias en el uso del lenguaje entre clases sociales y géneros son evidentes, sugiriendo que los hombres tienden a utilizar un léxico más diverso, mientras que las mujeres emplean palabras con mayor frecuencia.

La relación entre lengua y sociedad es bidireccional, donde los factores sociales influyen en el uso del lenguaje y viceversa. Esto señala que las diferencias en el uso del lenguaje están intrínsecamente relacionadas con factores sociales y culturales más amplios.

Las implicaciones para la educación lingüística y la comunicación intercultural son significativas, promoviendo una mayor comprensión y tolerancia en contextos diversos al reconocer y validar las diferentes formas de uso del lenguaje en función de los contextos sociales y culturales, prueba de ello, por ejemplo es el estudio sobre "Variación Lingüística y Cambio Social en México" (Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH], 2015), el cual examina la variación lingüística en diferentes regiones del país y su relación con el cambio social, centrándose en factores como la educación, el género y la clase social. Asimismo, la investigación de Cestero (2018) revisa las tendencias actuales en esta disciplina en la región, abordando temas como la variación lingüística, el bilingüismo y la relación entre lengua y sociedad. Por otro lado, el análisis "Sociolingüística Española: Tendencias Actuales" (Silva-Corvalán, 2017) examina las tendencias actuales en esta disciplina en España, incluyendo la variación dialectal, el contacto de lenguas y la relación entre lengua y sociedad en el país.

Finalmente, el estudio "Variación y Cambio Lingüístico en Colombia" (Instituto Caro y Cuervo, 2019) examina la variación y el cambio lingüístico en el país, centrándose en factores sociodemográficos como la edad, el género y la clase social. Utiliza métodos sociolingüísticos similares al estudio mencionado, como el análisis de corpus y la recolección de datos sociodemográficos, para investigar cómo la lengua está en constante cambio y adaptación en la sociedad colombiana.

6. CONCLUSIONES

La sociedad bogotana presenta dos clases altamente diferenciadas y esto se revela en factores como la diversidad léxica. La clase social alta presenta mayor variedad de vocablos, mientras la clase social baja utiliza mayores frecuencias con menores palabras. Al clasificar los vocablos en perceptibles y no perceptibles se encuentra que la clase social alta manifiesta mayor uso de vocablos no perceptibles, lo que sugiere una reelaboración del entorno, puesto que no se nombran las cosas como se perciben sino como se interpretan. La clase baja, por el contrario, apela a vocablos perceptibles en la medida que nombra lo medianamente concreto.

Los intereses de la clase social alta no agrupan sistemáticamente en torno a las instituciones y sus funciones, esto implica hacer una lectura de las condiciones del país e involucrarse en las decisiones que orientan la vida de los colombianos. En la clase baja se presta especial atención a relaciones interpersonales, centradas en el núcleo familiar; de igual manera, sus acciones propenden por el mejoramiento de las condiciones de vida de su grupo.

La clase social alta a diferencia de la baja, en el uso de particularidades léxicas como los diminutivos y los verbos. Estos vocablos presentan mayor variedad léxica y mayor número de frecuencias en la clase baja, lo cual se relaciona directamente con el modus vivendi. Con respecto a los verbos, en la clase baja se presenta un activismo necesario para garantizar la sobrevivencia, hecho que impide la concentración de ese colectivo en una actividad como sucede en los hablantes de a clase alta quienes ahorran esfuerzo en la medida en que se especializan en actividades concernientes al desempeño profesional.

Para la variable género se encuentra que hombres y mujeres están condicionados culturalmente para actuar diferente, pues la sociedad ha asignado valores y funciones sociales distintas que modifican la forma de ver y asumir el mundo ampliando las distancias entre un grupo y otro. Necesariamente la exposición a factores heterogéneos, como le hogar, el tipo de trabajo, las relaciones sociales, determinan los comportamientos lingüísticos característicos de cada uno de éstos, a suvez,

sirven para descubrirlo que subyace en el pensamiento. Las mujeres expresan su preocupación constante por la relación con el otro, en especial con la familia, su educación y su profesionalización, por su parte los hombres se preocupan por el malestar social, como el gobierno, la seguridad, el trabajo, la política, y aspectos técnicos, como el ámbito automotriz, la medicina el comercio.

En la intersección de las variables se nota que las diferencias entre hombres de clase alta y baja obedecen a los patrones de clase social. Al comparar ambos grupos masculinos, en los resultados se nota que los nexos de clase se mantienen, y a pesar de que en el saber popular se afirme que "todos los hombres son iguales", se debe agregar que sus características dependen de la clase social.

Finalmente, lo que hablan y dicen las mujeres de cada clase contribuyen al mantenimiento de la estructura social, a las relaciones de poder y a las pautas culturales propias de cada grupo, ya que cada un cumple activamente su papel social. La mujer de clase alta es productiva en aspectos sociales intelectuales y la mujer de clase baja sobresale en el sostenimiento del hogar, como si la primera se encargara de representar este género en los grandes aspectos sociales y académicos, mientras a la segunda le correspondiera desarrollar su carácter de madre.

7. REFERENCIAS

Ávila, R. (1999). *Estudios de semántica social.* Colegio de México.

Bourdieu, P. (1984). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto.* Taurus.

Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.* Routledge.

Cestero, A. (2018). *Sociolingüística en América Latina: tendencias recientes.* Universidad de Alcalá.

Instituto Caro y Cuervo. (2019). *Variación y cambio lingüístico en Colombia.* Instituto Caro y Cuervo.

Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH]. (2015). *Variación lingüística y cambio social en México.* INAH.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns.* University of Pennsylvania Press.

Lamas. (2008). La perspectiva de género. En J. García, *Compilación sobre género y violencia* (págs. 15-30). Instituto Aguascalentense de las Mujeres.

Marx, K. (1848). *El manifiesto comunista.* Penguin Classics.

Moreno, F. (1990). *Metodología sociolingüística.* Gredos.

Rojas, K. (2024). *Palabras y sociedad: una experiencia de trabajo sociolingüístico*. CIIID: https://ciiid.org/ponencia/palabras-y-sociedad-una-experiencia-de-trabajo-sociolinguistico/

Rojas, K., & Velásquez, E. (2005). *Referentes nominales y verbales empleados por hablantes hombres y mujeres de las clases alta y baja de la ciudad de Bogotá: un estudio de semántica social [Tesis de maestría].* Instituto Caro y Cuervo.

Silva-Corvalán, C. (2017). *Sociolingüística española: tendencias actuales.* University of Southern California.

Tannen, D. (1994). *Género y discurso.* Oxford University Press.

Weber, M. (1922). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva.* University of California Press.

Wright, E. (1997). *El debate sobre las clases sociales.* Siglo XXI.

PERSPECTIVAS PRAGMÁTICAS SOBRE EL DERECHO DE AUTORÍA EN LA NARRATIVA DE INMIGRACIÓN

AINOA BEGOÑA SÁENZ DE ZAITEGUI TEJERO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Desde la publicación en 1962 de *How to Do Things with Words*, la teoría de los actos de habla de John L. Austin ha dominado los estudios de lingüística aplicada a procesos de comunicación en contextos reales. Según Austin, la función primordial del lenguaje no es la transmisión de información—como los gramáticos han venido afirmando—ni la comunicación entendida como un sistema de elementos que ejecutan tareas orientadas a fines específicos—como el estructuralismo de Jakobson propone—, sino la acción. Acción sobre el mundo real para producir cambios reales. De la convergencia palabra-acto resulta la teoría de los actos de habla. Según Austin, el acto de habla se produce cuando el hablante usa el lenguaje con un fin performativo y motivado, es decir, cuando de manera consciente y voluntaria cambia un estado de cosas con el lenguaje como única herramienta.

Por su índole lingüística, la literatura entra dentro del marco de competencias de la pragmática. Lo hace, sin embargo, como excepción: Austin constata que los actos de habla literarios operan fuera de los parámetros establecidos por su teoría, debido a la naturaleza ficcional de los enunciados diegéticos. Lo no real no puede alterar lo real, al situarse en planos ontológicos distintos. Uno de los aspectos más directamente afectados por esta incompatibilidad son las condiciones de idoneidad, es decir, los requisitos que participantes y contexto deben cumplir para que el acto de habla sea válido. Por ejemplo, para dictar sentencia, es necesario que el emisor posea la autoridad institucional que lo revista de la condición de juez. A su vez, la sentencia debe dictarse siguiendo

un protocolo y en unas circunstancias determinadas por la convención social y jurídica. Si dichas condiciones no se cumplen, las palabras se han pronunciado, pero el acto de habla no se ha producido: la sentencia no tiene efecto.

Nada de esto es aplicable a la literatura. Si un acto de habla literario no puede producir cambios en el mundo real—si por su naturaleza misma no puede ser ése su propósito—, las condiciones de idoneidad quedan canceladas, o en suspenso. Así, preguntarse si un autor está autorizado a escribir un determinado texto literario no parece pertinente. No es algo que los lectores de ficción suelan cuestionarse. ¿Tenía derecho Shakespeare a escribir Hamlet? En el escrutinio de obras literarias, adoptamos perspectivas formales, ideológicas, sistémicas, incluso éticas. Pero no exigimos que los autores posean credenciales que los autoricen a escribirlas.

Al menos hasta ahora. La creciente conciencia social sobre cuestiones de representación e inclusión, especialmente en lo relativo al fenómeno de la apropiación cultural, impone una nueva actitud hacia la autoría dentro de la narrativa de minorías. Puede que sigamos sin cuestionar la idoneidad de los autores del canon literario, sólidamente establecido. Sin embargo, la pregunta no sólo es pertinente, sino incluso necesaria, cuando se trata de literatura reciente, viva. No todas las historias pueden ser contadas por cualquier escritor. Ciertas experiencias vividas—padecidas—por las comunidades vulnerables y en riesgo de exclusión pertenecen sólo a los miembros de esos grupos. Ponerlas a disposición del conjunto de la sociedad, en particular del grupo dominante, implica exponer a esa minoría a la malinterpretación, a la alienación, a la reducción a arquetipos. En orden a preservar la libertad de expresión e identidad de las minorías, es necesario proteger sus narrativas y voces de la interferencia de la mayoría.

En consonancia con esta nueva concepción de autoría, la lingüística debe revisar críticamente su marco teórico, introduciendo las modificaciones y permitiendo las excepciones necesarias para realinear sus propuestas con la praxis literaria. Esto es especialmente cierto en el caso de la pragmática, por ocuparse de la lengua en uso, competencia a menudo expresada como el significado del hablante. Si el uso cambia,

la disciplina debe registrar ese cambio, y cambiar ella misma, en este caso reconsiderando el estatus de las condiciones de idoneidad en literatura a fin de determinar su pertinencia en la autoría de ficción de minorías. Sólo así quedará preservada la integridad de narrativa y voz de las comunidades en situación de desigualdad social, dentro de un mercado editorial tendente a perpetuar estereotipos y donde las minorías se encuentran—como en el resto de los ámbitos socioeconómicos—en situación de discriminación y desventaja.

2. OBJETIVOS

- Contextualizar la cuestión del derecho de autoría dentro del paradigma científico de la lingüística, específicamente en su rama pragmática.
- Exponer la discrepancia existente entre los principios teóricos relativos a las condiciones de idoneidad pragmáticas y la praxis crítica y social de la ficción de minorías.
- Mostrar el papel decisivo que el derecho de autoría desempeña dentro del fenómeno de la apropiación cultural, en concreto en su vertiente de apropiación de voz y apropiación de narrativa.
- Presentar una propuesta de realineación de la teoría de los actos de habla con las corrientes ideológicas teórico-críticas dentro de los estudios literarios, reconectando la lingüística con la percepción y experiencia de la literatura en nuestros días.
- Manifestar la importancia que la filosofía del lenguaje tiene en el análisis del impacto de la ficción literaria en la expresión de la identidad individual y colectiva, así como en los procesos de integración de las minorías en situación o riesgo de exclusión.

3. METODOLOGÍA

En nuestra argumentación, tomamos como punto de partida la aplicación de la teoría de los actos de habla a la literatura a cargo de Samuel R. Levin. Si bien las condiciones de idoneidad pragmáticas son

descritas originalmente por Austin, Levin basa su discurso en la lectura que Richard Ohmann hace de la propuesta del filósofo inglés. Tanto en el caso de Levin como de Ohmann, se trata de una aproximación lingüística a la cuestión, pero—a diferencia de Austin—con la literatura como objetivo último.

Como caso de estudio, proponemos *American Dirt* (2002) de Jeanine Cummins, por el impacto social y mediático de la controversia suscitada en torno a obra y a autora. Tras una campaña de promoción de alto perfil y visibilidad, la novela pasó a ser cuestionada como sospechosa de incurrir en apropiación cultural por servirse de la narrativa y la voz de la comunidad chicana, a la cual Cummins no pertenece. Según la perspectiva crítica de miembros de dicha comunidad, con Myriam Gurba a la cabeza, el relato de la experiencia de una ciudadana mexicana como inmigrante ilegal en Estados Unidos no compete a una autora caucásica como Cummins. Estas voces críticas denuncian la omnipresencia de estereotipos, la concepción esencialmente racista del punto de vista narratorial y la apropiación del patrimonio cultural y vivencial de la minoría chicana, elementos que constituyen *American Dirt* en un ejemplo representativo de cómo el mercado editorial y el establishment cultural se sirven de las minorías con ánimo de lucro. A través de este caso, perseguimos evidenciar cómo la condición de idoneidad pragmática del emisor—o autor—no sólo es pertinente, sino imprescindible, en la circulación, recepción e interpretación de la narrativa de minorías.

4. RESULTADOS

- Integramos el fenómeno de la apropiación de voz y de la apropiación de narrativa dentro del marco de la teoría de los actos de habla, como aspectos de la apropiación cultural con plena agencia en el ámbito literario.
- Demostramos la existencia de una incongruencia funcional e in terminis entre los planteamientos teóricos de la pragmática—que no considera pertinente la idoneidad del emisor en comunicación literaria—y la experiencia real de lectores y

críticos, concienciados de la importancia de que el autor tenga el derecho y la autoridad requeridas para utilizar una voz y contar una historia que sean propiedad de una minoría.

- Redirigimos el debate sobre la apropiación de voz y la apropiación de narrativa hacia la cuestión del derecho de autoría, con sólidos fundamentos filosóficos y lingüísticos.
- Proponemos una vía de adaptación de la teoría de los actos de habla al particular status quo que la ficción de minorías detenta en nuestra sociedad.
- Establecemos un nexo de conexión entre identidad y filosofía del lenguaje, con la literatura como mediadora.

5. DISCUSIÓN

En 1962 ve la luz de manera póstuma *How to Do Things with Words* del filósofo inglés John L. Austin. Enmarcada en la filosofía del lenguaje de la escuela de Oxford, la teoría de los actos de habla de Austin propone una revolucionaria forma de entender y relacionarse con el lenguaje. Contra la asunción tradicional de que el lenguaje transmite información, Austin considera que la función principal del lenguaje es actuar: sobre la realidad, sobre los demás, sobre el mundo. Usar el lenguaje es llevar a cabo una acción performativa. Aunque en ocasiones lo usemos de manera constativa—por ejemplo, en un enunciado como «el sol es un astro»—, el empleo más común es performativo: prometemos, apostamos, rogamos, damos órdenes. Es decir, producimos un cambio real en el mundo real, usando sólo palabras. De ahí el título *Cómo hacer cosas con palabras*.

Austin denomina la acción de hacer cosas con palabras acto de habla. Por ejemplo, cuando en una boda el oficiante pronuncia la fórmula del matrimonio, la situación social y legal de los contrayentes cambia. Para que este acto de habla sea válido, Austin advierte de la necesidad de que se cumplan una serie de exigencias, denominadas condiciones de idoneidad (1962, pp. 14-15). En el caso que nos ocupa, las condiciones requeridas son:

1. Idoneidad de procedimiento: debe seguirse el protocolo que la convención marca.
2. Idoneidad de ejecución: la fórmula debe pronunciarse completa, sin errores ni desvíos de lo dispuesto.
3. Idoneidad del hablante: debe estar autorizado a, encontrarse en situación de o tener derecho a pronunciar las palabras.

Si las condiciones de idoneidad no se cumplen, las palabras se han pronunciado, pero el acto de habla no ha tenido éxito. Antes y después del acto de habla, el mundo permanece igual.

Centrémonos en la tercera de las condiciones de idoneidad mencionadas: la que se refiere al hablante. Para unir a dos personas en matrimonio, es necesario tener el poder institucional correspondiente. La idoneidad de esta figura se limita al contexto comunicativo que es propio al desempeño de sus funciones: un árbitro de fútbol sólo tiene autoridad en el terreno de juego durante noventa minutos. Pero dentro de su marco de competencias, la condición de idoneidad del hablante es imprescindible para que el acto de habla sea válido, es decir, tenga efecto.

Existe, sin embargo, una excepción a la teoría de los actos de habla: la literatura. El uso literario del lenguaje presenta unas características formales específicas, producto de un código retórico y genológico inmediatamente reconocible. De igual manera, los actos de habla literarios son de una clase especial, y conscientes de ello, los usuarios del lenguaje nos relacionamos con ellos en consecuencia:

> [A] performative utterance will […] be *in a peculiar way* hollow or void if said by an actor on the stage, or if introduced in a poem, or spoken in soliloquy. This applies in a similar manner to any and every utterance—a sea-change in special circumstances. Language in such circumstances is in special ways—intelligibly—used not seriously, but in ways parasitic upon its normal use—ways which fall under the doctrine of the etiolations of language. (Austin, 1962, p. 22)

Dado que ficción y realidad pertenecen a planos ontológicos distintos, un acto de habla literario no puede producir cambios en el mundo real. Si un personaje de ficción pronuncia la frase «comencemos una revolución», los lectores no dejamos el libro y nos lanzamos a la calle. Sabemos que ese acto de habla ficcional va dirigido a otros personajes

de ficción, no a nosotros. Somos conscientes de que lo que es de ficción se queda en la ficción. De lo contrario, nos comportaríamos como Don Quijote, trasladando a la vida las novelas de caballerías.

Las condiciones de idoneidad acusan de manera especial el particular estatus de los actos de habla literarios. En su ponencia y artículo «Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema» (1976), el lingüista Samuel R. Levin se ocupa de esta cuestión, tomando como punto de partida el trabajo de Richard Ohmann, quien ejemplifica lo dicho por Austin en los siguientes términos:

> Take «That is no country for old men,» and try to determine whether the statement comes off successfully—not whether it is *true*, bear in mind, but whether its saying is felicitous. Were the circumstances appropriate for making this statement? For instance, did Yeats have reason to think his hearer or reader ignorant of its import? And was Yeats the proper person to make the statement? If «that country» is Ireland, had Yeats in fact left it? Did he have the appropriate beliefs? To ponder this questions is to see that they are the wrong ones to ask. If Yeats's writing of the sentence *could* meet these conditions, he would not have been writing a poem, but perhaps an autobiographical narrative. On the other hand, the near certainty that the poem fails to meet the conditions for illocutionary acts[2] in no way impedes its functioning well as a poem. (Ohmann, 1972, p. 53)

Siguiendo a Ohmann, Levin afirma la suspensión o cancelación de las condiciones de idoneidad en el discurso literario. Por ejemplo, la trama de una novela puede ocurrir en un mundo imaginario, careciendo de referentes reales, sin que por ello digamos que el autor miente. Desde la *Poética* de Aristóteles quedó establecido que la literatura no es ni verdad ni mentira, sino otra cosa: ficción. A propósito de la idoneidad de los participantes, Levin dice:

Así, no tiene sentido preguntarse si el autor es la persona apropiada para enunciar, o escribir, ese acto de habla—la pregunta no es pertinente—.

[2] El acto de habla se divide en: acto locutivo—enunciado literal del hablante—, acto ilocutivo—lo que el hablante quiere decir al enunciarlo—y acto perlocutivo—acción llevada a cabo por el receptor al oír o leer el enunciado—. Es decir, el acto ilocutivo contiene la intención del hablante, y determina el cambio en el mundo que su enunciado debe producir para que el acto de habla se cumpla.

¿Podemos preguntar, por ejemplo, si Coleridge tenía derecho, o era la persona apropiada, para hablar de Xanadú? (Levin, 1976/1999, p. 66)

La postura de Levin—y de Ohmann antes de él—es el resultado de un proceso lógico puesto en marcha por el propio Austin. En efecto, desde un punto de vista lingüístico, el uso convencional y el uso literario del lenguaje presentan características y funciones distintas, en ocasiones incompatibles. De ello dejan constancia semiólogos como Ferdinand de Saussure o estructuralistas como Roman Jakobson. En literatura, el lenguaje no se comporta con normalidad, y en esa anomalía estriba el interés de los pragmáticos por la ficción. En narratología, la suspensión de la condición de idoneidad del emisor en literatura permite operar con instancias como voz autorial, narrador o autor implícito, entre otras. Dentro de la teoría literaria deconstruccionista, Roland Barthes da un paso más allá al postular la muerte del autor, mientras que Michel Foucault somete a escrutinio la idea de autoría. Lingüística y estudios literarios convergen en el tratamiento prioritario del autor como enunciador y los problemas que ello implica.

En cierta medida, la pregunta que hace Levin—¿tenía Coleridge derecho, o era la persona apropiada, para hablar de Xanadú?—sigue sin ser pertinente. No solemos cuestionar las condiciones de idoneidad de Cervantes para contar la historia de Don Quijote, ni si Shakespeare se encontraba en situación de escribir *Macbeth*. Dentro de los estudios culturales, las minorías interpretan críticamente a los autores del canon literario, reclamando un espacio hermenéutico propio y adquiriendo la voz que nunca se les permitió tener por medio de la reescritura de los clásicos. En los estudios literarios feministas, la relevancia del autor se manifiesta en la distinción entre crítica literaria feminista—dedicada a analizar desde el feminismo obras literarias escritas por hombres—y ginocrítica—lectura feminista de obras escritas por mujeres—. La habitación propia de Virginia Wolf es también una voz y una historia propias.

La demanda de voz e historia converge con la denuncia contra la impostura de identidad en el concepto de apropiación cultural. Parece de sentido común asumir que un grupo social no puede hablar en nombre de otro grupo social, ni contar su historia, sobre todo cuando existe una desigualdad social entre ambos. En ese caso, la usurpación

de voz y narrativa constituye no sólo una privación de libertad de expresión, sino un acto de dominio que agrava la situación de vulnerabilidad del grupo expoliado. La narrativa de inmigración acusa intensamente el impacto de este fenómeno, dadas las circunstancias sociales y económicas del grupo afectado. Veamos un ejemplo reciente.

En 2020, se publica *American Dirt* de Jeanine Cummins. La novela narra el viaje físico e interior de una ciudadana mexicana que se ve obligada a emigrar a Estados Unidos de manera inesperada e ilegal. Por la obra, Cummins recibió de Flatiron una suma por encima del millón de dólares, tras una puja en subasta entre nueve editoriales. Del libro se imprimió una primera edición de 500.000 ejemplares. Pero fue probablemente el eco que *American Dirt* encontró entre escritores y críticos lo que la situó en una posición privilegiada en el mercado editorial. Sandra Cisneros, autora del clásico de la literatura chicana *The House on Mango Street* (1984) la describió como «la gran novela de las Américas». Don Winslow la equiparó a *The Grapes of Wrath* de John Steinbeck. A consolidar su estatus contribuyeron también John Grisham y Stephen King, entre otros. Oprah lo seleccionó para su club de lectura, insistiendo en el impacto emocional y social de la obra.

Esta unanimidad en el elogio no cesó hasta que la autora chicana Myriam Gurba (2019) denunció *American Dirt* por su impostura, condescendencia, ignorancia y por el hecho de ser una novela sobre una inmigrante mexicana escrita por una autora caucásica. Según Gurba, *American Dirt* es una ficción que simplifica y trivializa la experiencia que narra, proporcionando a los lectores la ilusión de conocer un trauma que su privilegio ni siquiera les permite concebir. Literatura placebo a costa del otro. Más aún, Gurba introduce el error de Cummins en el contexto histórico-literario norteamericano, mostrando que *American Dirt* no es un caso aislado, sino una constante que incide en tres comportamientos reiterados:

> A. Appropriating genius works by people of color
>
> B. Slapping a coat of mayonesa on them to make them palatable to taste buds estados-unidenses and
>
> C. Repackaging them for mass racially «colorblind» consumption. (Gurba, 2019)

A estas prácticas de apropiación y manipulación subyace la motivación económica de una industria editorial que se lucra de la tragedia de una comunidad a la que niega el acceso a la publicación, o se lo concede en condiciones desiguales. La literatura como arte es rica en narrativas de identidad, inmigración, exclusión. «If Cummins had really wanted to draw attention to the assorted crises faced by Mexicans, Mexican migrants in particular, she could've referred readers to the primary and secondary sources she plundered», sugiere Gurba (2019), mencionando específicamente *Across a Hundred Mountains* de Reyna Grande. Pero la literatura como negocio cree necesitar un producto manufacturado para una target audience, siempre caucásica. En palabras de Gurba, «we have been writing these stories, but people don't pay attention because we're not white. The answer's not complex. It's racism» (Armus, 2020).

Los acontecimientos que siguieron—indignación en las redes sociales, contención de daños por parte de la editorial, retractaciones desde las instituciones e individuos que habían respaldado la obra[3]—desviaron la atención desde *American Dirt* hacia el debate generado por *American Dirt*. En el centro de ese debate estaba Cummins, su etnia y la pregunta que Levin considera no pertinente: ¿tiene derecho esta autora a escribir esta novela? Incluso la propia Cummins reconoce habérsela planteado. Lejos de ayudar a su causa, las explicaciones dadas por Cummins se prestan a controversia y agravan la precariedad de su posición, como señala Grady:

> «I worried that, as a nonmigrant and non-Mexican, I had no business writing a book set almost entirely in Mexico, set entirely among migrants. I wished someone slightly browner than me would write it,» Cummins says. (It is worth noting at this juncture that **plenty of people who are slightly browner than Cummins** have in fact written about Mexican migration.) (Grady, 2000).

A modo de credenciales, Cummins aportó posteriormente una ascendencia irlandesa y portorriqueña que abre su página en Wikipedia, donde se la presenta como «an American author of Irish and Puerto Rican heritage» (2024). Orientado a la contención de daños, este intento de

[3] El hecho de que Sandra Cisneros mantuviera su apoyo fue objeto de crítica dentro de la comunidad literaria chicana (Murray, 2022; Pineda, 2020).

autolegitimación fue interpretado como una estrategia de encubrimiento de la falta de idoneidad autorial de Cummins. Como señala Gurba:

> To fit the messyanic Bill, Cummins re-branded herself as a person of color. A glance at recent interviews shows Cummins now identifying as «Latinx,» her claim to this identity hinging on the existence of a Puerto Rican grandmother. Cummins, however, is still breaking in her Latinx-ness because four years ago, she wasn't.
>
> I repeat: Four years ago, Cummins was white. (Gurba, 2019)

Esta conciencia de impostura es compartida por algunos críticos respecto a su adecuación para escribir la reseña del libro. ¿Cómo calibrar la calidad de un texto literario cuando no estamos en situación de juzgar si la caracterización de los personajes se atiene a la verosimilitud o si incurre en clichés y arquetipos? A este respecto, L. Groff escribe:

> I was sure I was the wrong person to review this book. I could never speak to the accuracy of the book's representation of Mexican culture or the plights of migrants; I have never been Mexican or a migrant. In contemporary literary circles, there is a serious and legitimate sensitivity to people writing about heritages that are not their own because, at its worst, this practice perpetuates the evils of colonization, stealing the stories of oppressed people for the profit of the dominant. I was further sunk into anxiety when I discovered that, although Cummins does have a personal stake in stories of migration, she herself is neither Mexican nor a migrant. (Groff, 2020)

Concedamos que—como afirma Ohmann—Yeats no necesita cumplir ninguna condición de idoneidad para escribir «Sailing to Byzantium». Asumamos con Levin que cualquiera puede ser autor de «Kubla Khan», Coleridge incluido. Pero aceptemos al mismo tiempo que existen condiciones de enunciación para que determinados actos de habla literarios sean no sólo válidos, sino legítimos. *American Dirt* es uno de esos enunciados cuya naturaleza ficcional no dispensa a su autora del requisito de ser la persona adecuada para emitirlo.

6. CONCLUSIONES

La controversia entorno a *American Dirt* implica aspectos formales, sociales, ideológicos y éticos. Ateniéndonos a lo pragmático, demuestra

la necesidad de introducir las condiciones de idoneidad en el análisis lingüístico de ciertos textos literarios que nuestra sociedad considera protegidos. Abrirlos al dominio universal equivale a usurpar la propiedad de voz y de narrativa a comunidades cuya cultura y experiencia debe ser visibilizada y potenciada. En la narrativa de inmigración, la condición de idoneidad del hablante—en este caso, del autor—debe cumplirse, a fin de garantizar que la identidad y representación en literatura beneficia y está al servicio de la comunidad de la que nace.

Desde clásicos incorporados al canon literario como *The House on Mango Street* (1984) de Sandra Cisneros, hasta obras críticamente aclamadas como *Americanah* (2013) de Chimamanda Ngozi Adichie, el impacto de la narrativa de ficción en los procesos de negociación cultural sitúa el discurso literario en una posición de necesaria autocrítica y revisión. En su propuesta de aplicación de la pragmática a la ficción, consciente de las necesidades y expectativas cambiantes, Levin deja espacio para las excepciones. En una sociedad abierta a la multiculturalidad, ese espacio excepcional pertenece a las comunidades minoritarias en acceso, poder y oportunidades. En literatura, el derecho de autoría garantiza la propiedad de narrativa y voz, bienes humanos fundamentales e inalienables.

7. REFERENCIAS

Armus, T. (22 de enero de 2020). *American Dirt* is a novel about Mexicans by a writer who isn't. For some, that's a problem. *The Washington Post.* 'American Dirt,' immigration novel by Jeanine Cummins, stirs debate over authorship and identity - The Washington Post

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press

Grady, C. (30 de enero de 2020). *The controversy over the new immigration novel American Dirt, explained*. Vox. Why American Dirt, a novel about Mexican immigration, sparked such a controversy - Vox

Groff, L. (6 de marzo de 2020). *American Dirt* plunges readers into the border crisis. *The New York Times.* 'American Dirt' Plunges Readers Into the Border Crisis - The New York Times (nytimes.com)

Gurba, M. (12 de diciembre de 2019). *Pendeja, you ain´t Steinbeck: My bronca with fake-ass social justice literature*. Tropics of Meta. Pendeja, You Ain't Steinbeck: My Bronca with Fake-Ass Social Justice Literature – Tropics of Meta

Jeanine Cummins. (3 de febrero de 2024). En *Wikipedia*. Jeanine Cummins - Wikipedia

Levin, S. R. (1999). Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema. (F. Alba y J. A. Mayoral, Trads.). En J. A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria* (2ª ed., pp. 59-82). Arco Libros. (Trabajo original publicado en 1976)

Murray, Y. M. (21 de septiembre de 2022). Sandra Cisneros may put you in a poem. *The New Yorker*. Sandra Cisneros May Put You in a Poem | The New Yorker

Ohmann, R. (1972). Speech, Literature, and the Space between. *New Literary History*, *4*(1), 47-63. https://doi.org/10.2307/468491

Pineda, D. (29 de enero de 2020). As the *American Dirt* backlash ramps up, Sandra Cisneros doubles down on her support. *Los Angeles Times*. Sandra Cisneros doubles down on her support of 'American Dirt' - Los Angeles Times (latimes.com)

LOS EMOJIS COMO SISTEMA DE SIGNOS GLOBAL MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA Y LA IDEOLOGÍA

Borja Barinaga
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Los emojis constituyen un elemento lingüístico ubicuo dentro del conjunto de sistemas que definen la comunicación a través de redes y dispositivos digitales. A pesar de que dentro de la comunicación mediada por computadora (CMC), en sistemas de conversación en línea, existen numerosas tipologías de elementos gráficos que complementan los textos escritos, los emojis son los únicos elementos codificados mediante un estándar universal, del mismo modo que se codifican todos los elementos tipográficos para todos los idiomas. Y esto hace que su relevancia sea notable, ya que los sistemas operativos de todos los dispositivos del mundo llevan incluidas estas imágenes, con una codificación estandarizada igual que la de cualquier otro carácter que pueda ser escrito.

El trabajo de estandarización de los caracteres que se usan en los sistemas operativos lo lleva realizando, desde 1991, la organización con sede en San Francisco, *Unicode Consortium*, que en la actualidad se dedica exclusivamente a la codificación de los repositorios de emojis (Unicode, s. f.).

La proliferación de estas imágenes, embebidas dentro de mensajes a través de las redes sociales y mensajería de diversa índole, ha fomentado un incremento considerable dentro de los estudios científicos vinculados a la comunicación mediada por computadora (Hjorth & Richardson, 2014) y su relación con la escritura y difusión de mensajes de texto (Bai et al., 2019).

Estas nuevas formas de escribir han ido generando cierta polémica entre los especialistas, en discusiones sobre la trascendencia del control por organismos privados del uso de estos repositorios de imágenes estandarizadas (Feng et al., 2019). Y en esta línea hay cierto malestar y numerosas quejas sobre la decisiones arbitraria y opacas por parte de *Unicode* para la elección y diseño de unas imágenes que se van a usar universalmente, pero que adolecen de sesgos socioculturales y que se convierten en mecanismos de exclusión y de difusión de mensajes que perpetúan determinadas topografías de poder (Hess, 2017; Miltner, 2021).

Para muchos, los emojis se han convertido en una herramienta muy útil para clarificar y matizar los mensajes escritos (Cramer et al., 2016; Pohl et al., 2017) y en algunos casos, el uso de estos se hace con una clara intencionalidad de expresar de forma creativa y emergente (Pearce & Artemesia, 2009), llegando algunos usuarios a emplearlos con cierto nivel de exhibicionismo, intentando construir frases y significados e, incluso, usando estos signos sin necesidad de texto escrito. Este tipo de grafismos vienen a reproducir las características del lenguaje oral donde existe una interacción añadida mediante el lenguaje corporal que matiza o modifica el mensaje transmitido (Goffman & Berger, 1986), teniendo en cuenta que una parte significativa del significado de una conversación cara a cara radica en este tipo de interacción no verbal (Hull, 2016), los emojis tienen un lugar muy relevante en la comunicación a través de textos, en el contexto de los mensajes enviados que se encuentran mediados (Callon, 1990; Latour, 2003) a través de aplicaciones digitales (Evans, 2017). Los emojis no son meros aderezos emocionales, sino que constituyen un apoyo expresivo fundamental para evitar la ambigüedad en la comunicación escrita según el contexto tratado. Además, los emojis adquieren una capacidad añadida, son más universales y muy útiles en conversaciones con hablantes que poseen diferentes lenguas nativas (Kaye et al., 2017, 2021).

Existen cierta discrepancia sobre la consideración como sistema lingüístico el uso de emojis, porque por el momento es difícil prescindir del texto para transmitir determinados tipos de información, o por lo menos resulta más complejo(Danesi, 2017; Hurlburt, 2018). Pero si se tienen en cuenta las competencias pragmáticas de estos conjuntos de

imágenes, los emojis son una parte relevante en la comunicación escrita, pudiendo expresar en muchos contextos, mensajes complejos sin necesidad del uso del texto (Zhou et al., 2017). Los sistemas comunicativos basados en pictogramas tienen acentuada la capacidad de provocar cambios léxico-semánticos, dependiendo del contexto en el que se produzca la comunicación y para algunos autores el uso de emojis se convierte en lengua, en el momento en el que el receptor del mensaje reconoce la intención del emisor más allá del significado literal, tal y como se argumenta en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (Sperber & Wilson, 1996).

El repositorio de emojis que usamos tiene actualmente 3.782 imágenes (*Emojipedia*, s. f.; Unicode, s. f.), pero detrás de su selección no parece que existan criterios lingüísticos. *Unicode* mantiene un criterio opaco para la selección, borrado o censura de determinadas imágenes. Teniendo en cuenta el poder ideológico que implica el controlar un corpus de imágenes presentes en la totalidad de los sistemas operativos en gran parte del mundo, y añadiendo la importancia de estas grafías para rastrear y computar los estados de ánimo de los consumidores de redes sociales, los emojis se han ido convirtiendo en un arma ideológica muy disputada (Barinaga et al., 2023).

2. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo principal establecer hasta qué punto los emojis constituyen un sistema de signos y son capaces de organizarse según unas reglas gramaticales, más allá de su relación con el texto, en los mensajes escritos a través de las redes digitales. Esta investigación se plantea si es factible usar estos repositorios de una forma más rica y compleja, incluso pudiendo prescindir del texto. Para ello analizaremos algunos de los condicionantes que pueden impedir este hecho.

Nuestra intención ha sido definir los elementos básicos que limitan el uso de emojis como un sistema de signos. Y dentro de estas limitaciones tiene especial relevancia las relacionadas con la ideología subyacente en el control tecnológico de la CMC por parte de sectores ideológicos vinculados a las grandes empresas tecnológicas.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica sistemática de literatura científica en las bases de datos: Cisne, Web of Science, Scopus, Google Scholar, ProQuest Central, SciELO, Academic Research Premier, Research Gate, JSTOR, con el objetivo de encontrar los principales intereses de estudio entorno al uso de emojis y la literatura especialmente relacionada con el ámbito de la lingüística. La revisión del material científico se acotó entre 2015 y 2021. Se filtraron unos 3200 resultados de las principales bases de datos (Cisne, Web of Science, Scopus, Google Scholar, ProQuest Central, SciELO, Academic Research Premier, Research Gate, and JSTOR). El estudio empleó un diseño de métodos mixtos que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas basadas en procedimientos de mapeo y revisión sistemática de la literatura. Este enfoque se apoya tanto la investigación cualitativa como práctica de categorización, compresión y encuadre (Goffman, 1974) como el análisis cuantitativo a través de la evaluación de tendencias y la aplicación de técnicas multivariadas. La totalidad de los resultados pueden ser consultados en la publicación titulada *Systematic review of trends and gaps in the production of scientific knowledge on the sociopolitical impacts of emojis in computer-mediated communication* (Barinaga & Puente, 2022).

En la segunda fase del proyecto se decidió crear una aplicación programada en *Android* para sustituir el teclado con el que se escriben los mensajes a través de *WhatsApp* o *Telegram*, y así comprobar si pequeños cambios en la interfaz podían facilitar una escritura más rica y compleja a través de la experimentación con grupos de usuarios (Hartson & Pyla, 2018). Para ello se actuó en la posibilidad de generar grupos personalizados de acceso rápido y la posibilidad de almacenar secuencias de emojis (a modo de palabras o frases), consiguiendo buenos resultados entre los grupos de voluntarios que hicieron las pruebas. Aunque los datos obtenidos no son concluyentes, sí que pudimos entender que tanto el tipo de imágenes que estandariza *Unicode Consortium* como la forma de organizarlas tiene un fuerte impacto sobre sus restricciones a la hora de usarlas. Estableciendo que existe cierta influencia ideológica dentro de las constricciones tecnológicas y una ausencia muy clara de principios lingüísticos objetivos a la hora de organizar los repositorios.

En la siguiente fase decidimos establecer un marco de análisis que nos permitiera establecer las restricciones tecnológicas e ideológicas que pueden limitar los usos de estas imágenes, si es que en realidad existiesen, y no sólo incidir en el uso contextual o pragmático de los emojis en la CMC, sino también en si realmente constituyen un sistema de signos y si se encuentra en ellos una incipiente gramática. Para ello, se recopiló información a través de técnicas de raspado web con herramientas de *Python* y *R*, y también nos apoyamos en el software de procesamiento de información de imagen *Orange Data Mining* (*machine learning*) para ayudar a realizar las primeras tareas y mapeos de segmentaciones de datos. Diseñamos una investigación, de corte más exploratorio-aplicado y de generación de herramientas analíticas y de comprensión (Boellstorff et al., 2012; Clifford & Marcus, 2010) de tipo no participativo y digital (Hine, 2011). Se analizaron y se observaron dinámicas, marcos, prácticas y contenidos dentro de los usos de emojis (Margolis & Pauwels, 2011; Scott, 2009) en el contexto público, a través de un corpus de 3000 mensajes en la red de *Twitter (X)*, vinculados a cuentas de los principales partidos políticos españoles.

Por último, intentando demostrar que las limitaciones en el uso de estas imágenes tienen una marcada dependencia ideológica/tecnológica, pero que a pesar de todo existía la posibilidad de usar estas imágenes como algo más que establecedoras de un contexto comunicativo. Se decidió establecer una clasificación de las estructuras gramaticales más usadas en este sistema de signos (J. A. Hawkins, 2004; Vulanović, 2007; Wittenberg & Jackendoff, 2014). Para ello se realizó una nueva revisión de la literatura, centrada en la visión del repositorio de emojis como sistema de signos y contrastar los resultados con nuestros datos obtenidos en experimentos pasados. Para demostrar la eficiencia/ineficiencia de una escritura con emojis, sin dependencia del texto y establecer los principales elementos que dificultan la realización de frases con estas imágenes se decidió replicar partes de la novela escrita con símbolos e iconos del artista Xu Bing titulada *Book from the Ground* y publicada por *MIT Press* en el 2018. De esta manera, establecimos un primer listado de los principales aspectos que limitan este lenguaje.

4. EL REPOSITORIO DE EMOJIS ORIGEN Y EVOLUCIÓN

El repositorio de emojis que usamos tiene actualmente 3.782 imágenes, organizados en secciones: *smileys*, personas, animales y naturaleza, comida y bebidas, actividades, viajes y lugares, objetos y símbolos, y banderas.

Los emojis son confundidos habitualmente con los emoticonos, pero son diferentes. Podríamos decir que el emoticono es un antecesor del emoji, pero que sigue usándose de forma paralela. Los emoticonos son una serie de símbolos tipográficos unidos para crear una imagen. Se podría definir cómo: un glifo en código ASCII usado para indicar un estado emocional en mensajes y noticias. Originalmente estuvo relacionado con bromas y chistes. Pero con el desarrollo de la USENET (red de usuarios), estas grafías se han convertido del en elementos indispensables para apoyar en textos en los que no existe una referencia visual entre los hablantes, y que aclaran usos habituales en las conversaciones como son el sarcasmo, la ironía o el tono general, para que determinados comentarios no sean malinterpretados (Raymond, 1996). El primer uso documentado de emoticonos en código ASCII para comunicarse a través de una computadora en la USENET se produjo el 19 de septiembre de 1982. Scott Fahlman, investigador informático de la *Carnegie Mellon University*, utilizó la "cara feliz" **:-)** y la "cara triste" **:-(** para que no hubiese confusión entre los mensajes que se enviaban en broma, con ironía o en serio (Wolf, 2000). El mensaje completo fue el siguiente:

> 19-Sep-82 11:44 Scott E Fahlman :-)
> From: Scott E Fahlman <Fahlman at Cmu-20c>
> I propose that the following character sequence for joke markers:
> :-)
> Read it sideways. Actually, it is probably more economical to mark things that are NOT jokes, given current trends. For this, use
> :-((Wolf, 2000)

En pocos meses este tipo de mensajes inundaron la red de ARPARNET (1969-1990) (Red anterior a INTERNET del Departamento de Defensa de los Estados Unidos, para facilitar la comunicación entre instituciones académicas y estatales).

A pesar de que Sott Fahlman fue uno de los primeros en usar emoticonos en una red de usuarios, cabe decir que, a principios de los años

setenta, ya existían entornos de programación en los que se usaban signos tipográficos e imágenes con muy pocos pixeles con intención expresiva. Por ejemplo, en el sistema de asistencia por computadora PLATO (1960-2006) (*Programmed Logic Automated Teaching Operations*) del *Computer-based Education Research Laboratory* (CERL), que servía como canal para el mantenimiento de material informático en línea, fue usado por trabajadores para reportar problemas y "bugs" (fallo informático). Este sistema acabó siendo el germen de las primeras comunidades en línea, con *chat box* y mensajería instantánea, y muy usado en entornos educativos(Cope & Kalantzis, 2021).

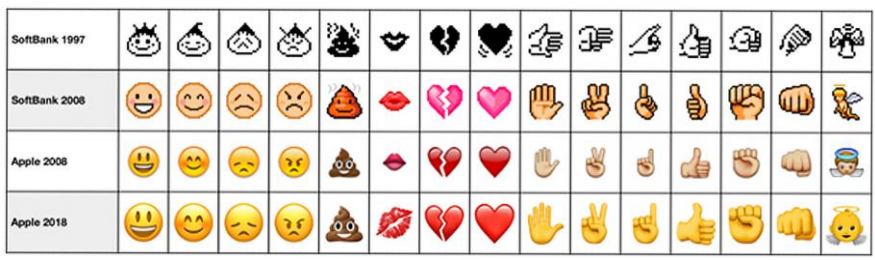
En 1992, *Microsoft* introdujo algunos glifos en el corpus de caracteres de las *dingbat fonts* en la serie llamada *Wingdings™*. Eran diseños de Holmes y Charles Bigelow, en principio como un complemento de la letra *Lucida* (alib-ms, 2022). Esta serie era una *True Type* (formato estándar de grafías escalables desarrollado inicialmente por *Apple Computer* en 1988, y que se convirtió en el sistema estándar para *Mac OS* y *Microsoft Windows*) (Kalantzis & Cope, 2020).

Fue en 1997 cuando nacieron los primeros emojis. Se trataba de 90 imágenes propiedad del *SoftBank Mobile*, parte de *SoftBank Group Corp* (ソフトバンクグループ株式会社, *SofutoBanku Gurūpu Kabushiki Gaisha*) —una empresa multinacional japonesa de inversiones—. *SoftBank Mobile*, conocida con el nombre de *J-Phone*, lanzó estas imágenes en su móvil *DP-211SW* con sistema *SkyWalker* (*Correcting the Record on the First Emoji Set*, 2019). En 1999, se publicaron 176 imágenes que, hasta 2019, fueron consideradas el primer repositorio de emojis conocido, nos referimos al set diseñado por Shigetaka Kurita, pero ahora sabemos que el primer set fue el del *Jphone*. Esto ha hecho que muchos investigadores, como es nuestro caso, durante mucho tiempo difundieran esta cronología de forma errónea. Las razones de esta equivocación son varias, por un lado, existieron multitud de sistemas operativos que únicamente funcionaban en modelos de móviles específicos y resulta muy complejo encontrar esta información; siendo además modelos japoneses que no llegaron a Europa. La segunda razón es que los emojis desarrollados por *SoftBank Mobile*, no tienen un autor único conocido, por ello Shigetaka Kurita, es considerado por el gran público

como el inventor de los emojis y el *MoMa* tiene un lugar reservado en su colección para sus diseños hechos por encargo para la compañía de telefonía japonesa *NTT DoCoMo*. Cabe decir que durante todo el tiempo en el que circuló esta historia errónea por los medios de información, ni *Apple*, ni el propio Shigetaka, dijeron claramente, dónde y cuándo se habían utilizado por primera vez y de forma masiva los emojis, tan sólo cuando empezaron a surgir voces discordantes en las redes sociales, dieron su versión y corroboraron que el repositorio de *SoftBank* fue su inspiración (*Correcting the Record on the First Emoji Set*, 2019; Remy Sharp, 2016).

Se puede comprobar visualmente que la incorporación de estas imágenes en lo que serán los repositorios diseñados por *Google* y por *Apple* en 2008, tuvo una inspiración directa en el modelo de *SoftBank*, como se puede ver en la figura 1 (Remy Sharp, 2016).

FIGURA 1. *Comparativa entre el conjunto de emojis diseñado por SoftBank 1997-2008 y el set de emojis diseñado por Apple en 2008-2018 (Apple's Emoji Evolution 1997—2018, 2019)*



Fuente: Emojipedia.org

La compañía *Apple Inc*, fue la primera que vio el potencial de los emojis, y supo canalizar la necesidad de no tener múltiples sistemas en diferentes plataformas, sino uno sólo de carácter universal. *Apple* introdujo, en noviembre del 2008, sus propios diseños para el *iPhone OS 2.2* dentro del mercado japonés, siendo compatible con el sistema de *SoftBank*, ya que se requería una tarjeta de telefonía *SIM* de esta compañía, para operar con ese modelo en Japón. Se trataba de un conjunto de 471 emojis diseñados por Raymon Sepulveda, Ángela Guzmán y Ollie Wagner, bajo el liderazgo de Steve Jobs (1955-2011) (Alt, 2016).

En el año 2007, *Google* empezó las peticiones a *Unicode Technical Commitee* (UTC), para añadir los emojis dentro de los procesos de estandarización. A estas peticiones se le sumó *Apple* en el 2009 y *Unicode* aceptó la inclusión de los emojis en el 2010 (Berard, 2018).

5. EL CONJUNTO DE EMOJIS COMO SISTEMAS DE SIGNOS, ESTUDIOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Teniendo en cuenta el análisis de la literatura realizado en esta investigación, podemos afirmar que los estudios de los emojis desde un punto de vista lingüístico son minoritarios. Y dentro la lingüística los estudios relacionados más allá de su característica pragmática o contextual son muy escasos. El primer análisis hecho exploró las principales disciplinas científicas que estudian el fenómeno de los emojis, filtrando 823 artículos de un total de 3219. Los resultados obtenidos revelaron que la informática (29,4%) representó casi un tercio de todos los artículos publicados entre 2010 y 2021, seguida de las comunicaciones (14,6%), las ciencias sociales (13,6%), la ciencia de la nutrición (8,4%), la psicología (8,0%), la ciencia del comportamiento (8,0%) y la lingüística (6,4%) (Barinaga y Puente, 2022). Por otro lado, en otra búsqueda centrada en el campo de la lingüística, con artículos científicos publicados en el intervalo de 2015 a 2024 (usando las mismas bases de datos mencionadas en la metodología), de los 389 artículos seleccionados, tan sólo 10 de ellos se centraban en aspectos gramaticales de los emojis, un 2.6% de la producción total. Lo que indica el bajo interés que suscita la sintaxis de este sistema de signos, a pesar de que en muchas obras consultadas se habla del lenguaje de emojis como un lenguaje emergente universal.

6. LIMITACIONES DE LA GRAMÁTICA, SINTAXIS Y USO DE LOS EMOJIS EN LOS CORPUS TEXTUALES

Hasta el momento, la mayoría de los estudios sobre la función de los emojis dentro de los textos digitales se han centrado en su capacidad para establecer un marco para el mensaje, de forma similar, aunque no igual al modo en que usamos el lenguaje no verbal, gestual y corporal

(Abel, 2019; Danesi, 2020; Kejriwal et al., 2021). Como explicamos anteriormente, estas imágenes originalmente surgieron como elementos clarificadores y contextuales (Wolf, 2000), para evitar malentendidos en una conversación instantánea en línea. Se trata de elementos que rápidamente marcan y enfatizan los actos ilocutivos y perlocutivos haciendo más ágil e instantánea la comunicación. Pero los emojis no son exactamente un sustituto de la comunicación no verbal, sino que tienen particularidades especiales que los convierten en algo diferente. Se trata de un lenguaje emergente que nace con unas restricciones muy claras y que difícilmente tiene un marco que le permita una evolución similar a otros lenguajes conocidos. Se trata de un lenguaje que depende de un contexto tecnológico e ideológico que define las imágenes permitidas para su uso. Las imágenes y la organización de los repositorios son propiedad de las grandes tecnológicas que controlan el consorcio de *Unicode*. Pero, por otro lado, la eficiencia de un lenguaje no depende necesariamente de su complejidad (J. Hawkins, 2015; Vulanović, 2007), y este tipo de imágenes se han convertido en elementos casi imprescindibles en la comunicación mediada por computadora (Chen et al., 2019; Cramer et al., 2016; Kimura-Thollander & Kumar, 2019).

A pesar de las limitaciones, los usos creativos con imágenes no dejan de evolucionar en los discursos que se visualizan a través de las redes, convirtiéndose en rasgos que identifican o diferencian grupos, reflejan actitudes, estados de ánimo, ideales, activismo político, discriminación, procesos de censura y lenguajes velados entre otros. Y con respecto a las estructuras utilizadas podemos encontrar algunos patrones sintácticos que permiten establecer la existencia de una gramática básica. Quizás no se trata de una gramática con la capacidad de evolucionar hacia algo más complejo, pero podemos observar estructuras muy sencillas que sirven muy bien a su propósito y que han ido evolucionando y asentándose en los últimos treinta años —gracias a un uso comunicativo masivo dentro de un contexto global—.

Cabe decir que si hablamos de eficiencia en un lenguaje y nos atenemos a los principios formulados por Hawkins:

- Minimizar dominios: El procesador humano prefiere minimizar las secuencias conectadas de elementos lingüísticos y sus

propiedades sintácticas y semánticas asociadas y los procesos de combinación y/o dependencia (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004).

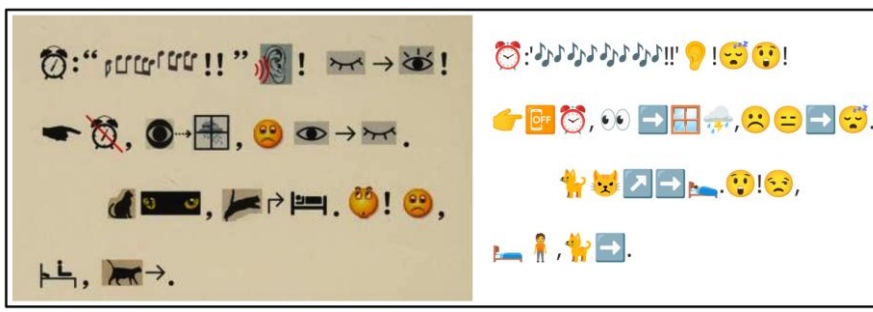
- Minimizar formas: el procesador humano prefiere minimizar la complejidad formal de cada elemento lingüístico (fonema, morfema, palabra o unidades de la frase) y el número de formas con asignaciones de propiedades, asignando así más propiedades a menos formas (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004).
- Maximizar el procesamiento en línea: el procesador humano prefiere maximizar el conjunto de propiedades que se pueden asignar a cada elemento a medida que se procesa (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004).

Podemos decir que las estructuras gramaticales usadas con los repositorios actuales de emojis no cumplen del todo estos parámetros. Con respecto al primer punto, sí que se han ido configurando una serie de secuencias conectadas con una sintaxis y significado determinado, y se ha podido comprobar que el orden en el que los usuarios colocan estas imágenes está a medio camino entre el lenguaje lineal con influencia del idioma y cultura de origen (Ge & Herring, 2018) —algo que podemos poner en relación con los estudios sobre la expresión de relaciones semánticas de Gershkoff-Stowe (Gershkoff-Stowe & Goldin-Medow, 2002)—; y que también existen modos de ordenar las imágenes que siguen patrones más allá del idioma de origen. Ge y Herring percibieron que en el contexto chino había una tendencia en la organización OVS (Ge & Herring, 2018) y no SVO como parece darse en el contexto inglés (Danesi, 2016), y esto es interesante porque ese orden no es el original del idioma chino moderno que sigue el de SVO.

Con respecto a los puntos dos y tres de Hawkins (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004), podemos decir que las actuales organizaciones de conjuntos de emojis tienen una clara ineficiencia como lenguaje y como sistema poseedor de una sintaxis. Ya que los actuales repositorios no permiten con un mínimo de elementos y de relaciones entre ellos expresar multitud de conceptos.

Como ejemplo práctico y para clasificar cuáles son las principales limitaciones de los emojis a la hora de construir frases complejas, podemos usar como referencia válida, por su fácil comprensión, un texto escrito por Xu Bing dentro de su obra *Book from the Ground* (Xu, 2013) —se trata de un fragmento de una novela experimental escrita únicamente con imágenes— e intentar replicarlo usando el repositorio estándar de emojis (fig. 1).

FIGURA 2. *Traslación de un fragmento del Book from the Ground (2013) de Xu Bing a un fragmento construido con emojis*



Fuente: Xu Bing (2013), producción propia

Con el ejemplo de referencia podemos ver algunas de las limitaciones que condicionan la eficiencia de la comunicación con emojis usando frases complejas.

a. **Homogeneidad y universalidad:** los emojis no tienen modularidad ni homogeneidad, *Unicode* ha apostado por el camino contrario, la tendencia ha sido generar más imágenes con más grado de detalle, teniendo en cuenta características fenotípicas o de género, por ejemplo, y evitando simplificar imágenes para darles un uso más universal al combinarse entre sí. Lo que provoca una clara ineficiencia a la hora de expresar ideas más complejas o de leerlo de forma más clara. Esto implica obligatoriamente una simplificación de las estructuras usadas por parte del usuario en favor de una mejora en la comunicación —con ello no queremos aportar una valoración negativa o positiva, ya que objetivamente las imágenes se usan

globalmente con éxito y bajo estas limitaciones, simplemente queremos hacer una clasificación de lo que hace diferente a este sistema de signos—.

b. **Combinación:** los lenguajes logográficos o pictográficos suelen tener la posibilidad de combinar elementos en el mismo dibujo para modificar el significado. Hasta ahora los usuarios juegan con combinaciones lineales. Por ejemplo con la afijación: 🏃💨, 🚗💨💨, 😨💦, 😨 ; la combinación: 👌🍑, 🗨️🗨️, 🚒💩 ; o la reduplicación y los ritmos: 😱😱😱, 😍😍🥵🥵. Pero resulta imposible hacer combinaciones como la del reloj tachado que usa Xu en la fig. 2 —algo también muy habitual en el lenguaje visual vinculado a la señalética—.

c. **Direccionalidad de los diseños:** esta característica es una petición que se está haciendo por diferentes colectivos a *Unicode*, entre ellos desde *emojipedia.com*. La direccionalidad única de algunas imágenes complica las combinaciones. Podemos comparar este problema en la figura del gato (fig. 2).

d. **Tono únicamente lúdico y positivo:** el origen lúdico de los emojis como reclamo comercial de las empresas de telefonía en los años noventa, hace que la mayoría de los emojis tengan un talante positivo y alegre. Se trata de una característica que complica expresar contenidos con tono más dramático o negativo. Y esta es la dirección que ha mantenido *Unicode* desde el año 2016, autocensurando determinadas imágenes menos sociales. Por ejemplo, por demandas reiteradas de los usuarios se cambió la pistola, por la pistola de agua (fig. 3). Se trata de una característica que acota la comunicación y la enmarca dentro de un contexto positivo y puramente social, elemento que explota la propia naturaleza de las redes sociales (Danesi, 2020).

e. **Restricciones tecnológicas en el diseño de la interfaz de usuario:** como pudimos comprobar con los datos obtenidos a partir del diseño de una interfaz experimental en sistema *Android*, existen problemas para poder elegir y escribir con emojis de una forma rápida y fluida, y tampoco existen formas de organizar los repositorios o guardar frases hechas más allá de

la sección de histórico (Bienvenido et al., 2021). En el prototipo que desarrollamos para comprobar la importancia de las restricciones tecnológicas en la escritura con emojis añadimos nuevas funcionalidades de escritura y organización de repositorios y probamos los cambios con un grupo de voluntarios (n=120: 59 hombres, 52 mujeres, 4 no binario). Se compararon las percepciones de los participantes (variable independiente) mediante una encuesta final que recogió todas las valoraciones sobre las características de nuestra herramienta en función del género, el nivel educativo y la edad (como variables independientes). En el experimento, en primer lugar, refiriéndonos a las diferencias en la puntuación con respecto al género de los sujetos de la prueba, encontramos diferencias estadísticamente significativas en varios ítems del análisis. A partir de una muestra de n= 115 sujetos (59 hombres, 52 mujeres y 4 personas no binarias), se procedió mediante una prueba T a comparar promedios de muestras independientes entre hombres y mujeres (la cantidad de respuestas referidas a personas no binarias no alcanzó el tamaño muestral mínimo para realizar comparaciones con los otros grupos del análisis mediante la prueba ANOVA). Antes de realizar esta prueba se comprobó la homocedasticidad, o igualdad de varianza entre los grupos de estudio (test de Levene > 0,05). Siendo los cambios bien recibidos de forma general, las mujeres participantes, valoraron más que los hombres (con diferencias estadísticamente significativas, p-valor<0,05) i) la frecuencia de uso de emojis en sus conversaciones (7,25 frente a 6,31); ii) el grado de uso de emojis con familiares (7,19 frente a 5,98); iii) el grado de interés generado por la nueva característica de creación de grupos (8,15 frente a 6,12); iv) el interés generado por la nueva característica de uso de emojis en las frases (7,94 frente a 5,92); v) mejora percibida en la experiencia si las funcionalidades propuestas estuvieran disponibles para teclados de *Whatsapp* o *Telegram* (8,12 frente a 6,39). Asimismo, en cuanto a las preguntas centradas en el desempeño de la comunicación utilizando las nuevas funcionalidades

implementadas, también pudimos encontrar diferencias en vi) el grado de mejora de los sentimientos comunicativos (7,94 frente a 6,32); vii) el grado de mejora en la comunicación de mensajes más claros y concretos (7,35 frente a 5,88); viii) el grado de mejora comunicando humor e ironía (7,96 frente a 6,98); ix) el grado de mejora para explicar, refinar o enmarcar los mensajes (7,73 frente a 6,03); x) el grado de mejora en la comunicación de forma genérica (7,33 frente a 6,24). Continuando con el nivel de satisfacción general, encontramos una gran diferencia valorativa y estadísticamente significativa a favor de las mujeres, teniendo entre ellas casi 2 puntos de un total de 10 (8,12 frente a 6,15, una brecha de 1,97 puntos). Gracias a este experimento —cuya información he resumido, pero que será publicada en otro trabajo en su totalidad— pudimos comprobar que el diseño de la interfaz actual no favorece las construcciones de cadenas largas con emojis.

f. **Restricciones ideológicas:** Se puede comprender el alcance de lo que supone el control del repositorio de los emojis en un contexto geopolítico simplemente analizando las empresas que deciden detrás del consorcio de *Unicode*: *Adobe*, *Apple*, *Facebook (Meta)*, *Google*, *IBM*, *Microsoft*, *Oracle* y *SAP*, todas estrechamente vinculadas al sector tecnológico estadounidense. *Huawei*, empresa china, también formó parte de este grupo privilegiado, pero tras su creciente poder y fuerza dentro de las redes 5G, fue vetada por el Congreso de Estados Unidos, en el año 2018, acusada de acciones de espionaje, arrestando a su directora ejecutiva Meng Wanzhou. Esto supuso la perdida de *Huawei* de los servicios de *Google* y *Android* y el veto en numerosos países alineados con Estados Unidos. En este contexto *Huawei* perdió también su silla en *Unicode*.

   La selección de los emojis que forman el repositorio de *Unicode*, es un proceso de gran opacidad y poco permeable, siendo un imperativo el facilitar la incursión de imágenes demandadas por los usuarios de una forma más flexible como han argumentado numerosos colectivos (Feng et al., 2019,

2020). En este sentido, también se han propuesto proyectos para subvertir la monopolización de estos repositorios e incluir imaginarios de sociedades o grupos sociales invisibilizados por el mundo anglosajón —yendo, más allá del anecdótico y estereotipado guiño cultural, hacia un entendiendo del contexto cultural de los usuarios de forma más profunda (Goh & Kulathuramaiyer, 2020). Existe un ejercicio de poder consciente o inconsciente en el control ideológico de los emojis con los que nos comunicamos. Debemos tener en cuenta que las convenciones sociales y los contextos interpretativos son una manifestación de los repertorios y marcos aceptados por el poder y que reproducen hegemonías, estereotipos y roles sociales adscritos. En este contexto los emojis y la tecnología que hay detrás de ellos no son elementos neutros (Benzecry & Becker, 2009; Bienvenido & Barinaga, 2022; Foucault, 1983; Goffman & Berger, 1986).

Pero a pesar de este control, que en parte es un claro limitante, la utilización y combinaciones originales de estas imágenes por parte de usuarios con contextos sociales y culturas diferentes, se han ido extendiendo configurando un marco universal que favorece las comunicaciones (Danesi, 2019; Hurlburt, 2018). A veces incluso chocando con el propio sistema, como, por ejemplo, el caso de la reciente censura en redes sociales de la combinación 🍆🍑, por considerarse indicador de contenido sexual en las conversaciones.

La variabilidad semántica e interpretativa de los emojis permite usos muy diferentes más allá de la cultura o subcultura y de variables sociopolíticas como el nivel educativo, estatus social, edad o género, entre otras. El uso polivalente de los emojis permite la expresión individual dentro de los procesos de semejanza o diferenciación (Bienvenido & Barinaga, 2022). En el caso de los emojis podemos decir que a pesar de las limitaciones ejercidas por *Unicode*, bajo determinados contextos ideológicos, las interacciones interculturales han favorecido a largo plazo un cierto consenso global, haciendo que los emojis sean el germen

de una cultura más globalizada con espacios y marcos interpretativos compartidos (Barinaga et al., 2023; Bienvenido & Barinaga, 2022; Goffman, 1974; Goh & Kulathuramaiyer, 2020).

FIGURA 3. *Evolución del emoji que representa una pistola entre diferentes plataformas*



Fuente: producción propia

7. DISCUSIÓN

En este estudio, hemos analizado aquellos elementos que impiden desarrollarse como sistema gramatical al conjunto de emojis codificado por *Unicode*. Si bien hemos podido comprobar como el factor tecnológico e ideológico, son elementos clave en estas limitaciones, también nos gustaría añadir que el origen de los emojis es muy concreto, y como se explicó en este texto, nacieron como elementos que dotan de claridad a un texto rápido e instantáneo, transmitido en una red de computadoras, gracias al establecimiento de un contexto que permite el desarrollo del acto perlocutivo e ilocutivo. Por otro lado, los emojis tienen un origen lúdico y hasta cierto punto publicitario, ya que eran el reclamo para contratar los servicios de las compañías de telefonía en los años noventa. Y este tono positivo, para agradar a todo el público, también ayuda en un contexto socializador y evita el enfrentamiento o las componentes negativas que puedan surgir dentro de las conversaciones en línea —donde, por la

falta del lenguaje no verbal junto con la espontaneidad y la rapidez de las respuestas, se pueden dar malentendidos—. Aunque las estructuras sintácticas, que han surgido con el uso de los emojis durante estos últimos treinta años, son sencillas, y en muchos casos están acompañadas de texto escrito, no se puede negar la eficacia y la eficiencia de estas imágenes dentro de un uso muy específico; habiendo alcanzado una universalidad que pocos sistemas comunicativos han conseguido.

8. REFERENCIAS

Abel, J. E. (2019). Not everyone's: Or, the question of emoji as «universal» expression. En *Emoticons, Kaomoji, and Emoji: The Transform. Of Commun. In the Digit. Age* (pp. 25-43). Taylor and Francis.

alib-ms. (2022, marzo 30). *Wingdings font family—Typography*. https://learn.microsoft.com/en-us/typography/font-list/wingdings

Alt, M. (2016). *The Secret Lives of Emoji: How Emoticons Conquered the World*.

Bai, Q., Dan, Q., Mu, Z., & Yang, M. (2019). A Systematic Review of Emoji: Current Research and Future Perspectives. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02221

Barinaga, B., Puente, H., Peñas, G., & Medina, P. (2023). La ideología como condicionante tecnológico en la comunicación mediada por computadora: El corpus de emojis y sus implicaciones sociolingüísticas. *Universos distópicos y manipulación en la comunicación contemporánea: del periodismo a las series pasando por la política, 2023, ISBN 978-84-1170-141-9, págs. 829-843*, 829-843.

Benzecry, C. E., & Becker, H. (2009). El poder de la inercia. Introducción: Las artes del mundo. *Apuntes de Investigación del CECYP*, *15*.

Berard, B. (2018). I second that emoji: The standards, structures, and social production of emoji. *First Monday*, *23*(9). https://doi.org/10.5210/fm.v23i9.9381

Bienvenido, H. P., & Barinaga, B. (2022). Imágenes en comunicación política: Análisis de los emojis empleados por los partidos políticos españoles en Twitter. *Sociedad digital, comunicación y conocimiento: retos para la ciudadanía en un mundo global*, 471-490.

Bienvenido, H. P., López, B. B., Rodríguez, G. P., & Martínez, J. C. (2021). Comunicación e interacción social mediada por emojis. Hacia un diseño de interfaz de escritura accesible e inclusiva. *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego: Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*, 1039-1065.

Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and Virtual Worlds: A Handbook of Method*. Princeton University Press.

Callon, M. (1990). Techno-economic Networks and Irreversibility. *The Sociological Review*, *38*(1_suppl), 132-161. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1990.tb03351.x

Chen, Z., Cao, Y., Lu, X., Mei, Q., & Liu, X. (2019). *SEntiMoji: An Emoji-Powered Learning Approach for Sentiment Analysis in Software Engineering* (M. Dumas, D. Pfahl, S. Apel, & A. Russo, Eds.). Assoc Computing Machinery.

Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (2010). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography, 25th Anniversary Edition* (2.ª ed.).

Cope, B., & Kalantzis, M. (2021). *A Little History of e-Learning*.

Correcting the Record on the First Emoji Set. (2019, marzo 8). Emojipedia. https://blog.emojipedia.org/correcting-the-record-on-the-first-emoji-set/

Cramer, H., De Juan, P., & Tetreault, J. (2016). Sender-intended functions of emojis in US messaging. *Proc. Int. Conf. Hum.-Comput. Interact. Mob. Devices Serv., MobileHCI*, 504-509. https://doi.org/10.1145/2935334.2935370

Danesi, M. (2016). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. Bloomsbury Publishing Plc.

Danesi, M. (2019). Emojis: Langue or Parole? *Chinese Semiotic Studies*, *15*(2), 243-258. https://doi.org/10.1515/css-2019-0015

Danesi, M. (2020). Emoji and the expression of emotion in writing. En S. Pritzker, J. Fenigsen, & J. Wilce (Eds.), *ROUTLEDGE HANDBOOK OF LANGUAGE AND EMOTION* (pp. 242-257).

Emojipedia. (s. f.). Emojipedia. Recuperado 11 de junio de 2024, de https://emojipedia.org/

Evans, V. (2017). *The Emoji Code: How Smiley Faces, Love Hearts and Thumbs Up are Changing the Way We Communicate*. Michael O'Mara Books.

Feng, Y., Lu, Z., Zhou, W., Wang, Z., & Cao, Q. (2020). New Emoji Requests from Twitter Users When, Where, Why, and What We Can Do About Them. *ACM Transactions on Social Computing*, *3*(2), 1-25. https://doi.org/10.1145/3370750

Feng, Y., Zhou, W., Lu, Z., Wang, Z., & Cao, Q. (2019). *The World Wants Mangoes and Kangaroos: A Study of New Emoji Requests Based on Thirty Million Tweets*. Assoc Computing Machinery.

Foucault, M. (1983). *The Subject and Power. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Toim. Dreyfus, H. & Rabinow, P*. Harwester Press, Brighton.

Ge, J., & Herring, S. C. (2018). Communicative functions of emoji sequences on Sina Weibo. *First Monday*, *23*(11). https://doi.org/10.5210/fm.v23i11.9413

Gershkoff-Stowe, L., & Goldin-Medow, S. (2002). Is there a natural order for expressing semantic relations? *Cognitive Psychology*, *45*(3), 375-412. https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00502-9

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience.* (pp. ix, 586). Harvard University Press.

Goffman, E., & Berger, B. (1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.

Goh, C. H., & Kulathuramaiyer, N. (2020). Developing an indigenous cultural values based emoji messaging system: A socio-technical systems innovation approach. *WebSci - Companion ACM Conf. Web Sci.*, 32-36. https://doi.org/10.1145/3394332.3402826

Hartson, R., & Pyla, P. S. (2018). *The UX Book: Agile UX Design for a Quality User Experience*. Morgan Kaufmann.

Hawkins, J. (2015). *Typological Variation and Efficient Processing* (pp. 215-236). https://doi.org/10.1002/9781118346136.ch10

Hawkins, J. A. (2004). *Efficiency and Complexity in Grammars*. OUP Oxford.

Hess, L. (2017). Spiritual renewal with Emojis. *MMW-Fortschritte Der Medizin*, *159*(4), 28. https://doi.org/10.1007/s15006-017-9318-x

Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.

Hjorth, L., & Richardson, I. (2014). *Gaming in Social, Locative and Mobile Media*. Palgrave Macmillan UK.

Hull, R. H. (2016). The Art of Nonverbal Communication in Practice. *The Hearing Journal*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:148376452

Hurlburt, G. (2018). Emoji: Lingua Franca or Passing Fancy? *IT Professional*, *20*(5), 14-19. https://doi.org/10.1109/MITP.2018.053891332

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108862059

Kaye, L. K., Malone, S. A., & Wall, H. J. (2017). Emojis: Insights, Affordances, and Possibilities for Psychological Science. *Trends in Cognitive Sciences*, *21*(2), 66-68. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.10.007

Kaye, L. K., Rodriguez-Cuadrado, S., Malone, S. A., Wall, H. J., Gaunt, E., Mulvey, A. L., & Graham, C. (2021). How emotional are emoji?: Exploring the effect of emotional valence on the processing of emoji stimuli. *Computers in Human Behavior*, *116*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106648

Kejriwal, M., Wang, Q., Li, H., & Wang, L. (2021). An empirical study of emoji usage on Twitter in linguistic and national contexts. *Online Social Networks and Media*, *24*, 100149. https://doi.org/10.1016/j.osnem.2021.100149

Kimura-Thollander, P., & Kumar, N. (2019). *Examining the «Global» Language of Emojis: Designing for Cultural Representation*. Assoc Computing Machinery.

Latour, B. (2003). De la mediación técnica: Filosofía, sociología, genealogía. *Oeste: revista de arquitectura y urbanismo del Colegio Oficial de arquitectos de Extremadura*, *16*, 130.

Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. SAGE.

Miltner, K. M. (2021). "One part politics, one part technology, one part history": Racial representation in the Unicode 7.0 emoji set. *New Media & Society*, *23*(3), 515-534. https://doi.org/10.1177/1461444819899623

Pearce, C. & Artemesia. (2009). *Communities of Play: Emergent Cultures in Multiplayer Games and Virtual Worlds*. The MIT Press.

Pohl, H., Domin, C., & Rohs, M. (2017). Beyond just text: Semantic emoji similarity modeling to support expressive communication. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, *24*(1). https://doi.org/10.1145/3039685

Raymond, E. S. (1996). *The New Hacker's Dictionary, third edition*. MIT Press. https://books.google.es/books?id=g80P_4v4QbIC

Remy Sharp (Director). (2016, diciembre 2). *5. Mariko Kosaka / Power of Emoji*. https://www.youtube.com/watch?v=9BaLTBTqHmw

Scott, A. (2009). Robert D. Benford and David A. Snow (2000), «Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment», Annual Review of Sociology, 26, pp. 611-39. En *New Critical Writings in Political Sociology*. Routledge.

Sperber, D., & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication and Cognition*. Wiley. https://books.google.es/books?id=2sOKgpYuX4wC

Unicode. (s. f.). Home. *Unicode*. Recuperado 10 de junio de 2024, de https://home.unicode.org/

Vulanović, R. (2007). On Measuring Language Complexity as Relative to the Conveyed Linguistic Information. *Sky Journal of Linguistics*.

Wittenberg, E., & Jackendoff, R. (2014). *What You Can Say Without Syntax: A Hierarchy of Grammatical Complexity*. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199685301.003.0004

Wolf, A. (2000). Emotional expression online: Gender differences in emoticon use. *CyberPsychology & Behavior*, *3*(5), 827-833. https://doi.org/10.1089/10949310050191809

Xu, B. (2013). *Book from the ground: From point to point*. North Adams, Mass. : MASS MoCA ; Cambridge, Mass. : MIT Press.

Zhou, R., Hentschel, J., & Kumar, N. (2017). Goodbye text, hello emoji: Mobile communication on WeChat in China. *Conf Hum Fact Comput Syst Proc*, *2017-May*, 748-759. https://doi.org/10.1145/3025453.3025800

EL DESAFÍO DE ENSEÑAR A GEMELOS: EXPLORANDO LOS VÍNCULOS, DIFERENCIAS Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

NELSON DARÍO DORADO PORTILLO
UTEL
EILEN OVIEDO GONZÁLEZ
UTEL

1. INTRODUCCIÓN

La incidencia de gemelos o nacimientos múltiples ha experimentado un notable aumento con respecto a décadas anteriores. Este fenómeno se atribuye, en gran medida, a la creciente tendencia de concepciones en mujeres mayores de 30 años, dietas, medicamentos y fecundación in vitro (FIV). La singularidad genética compartida por los hermanos gemelos les confiere similitudes notables en términos de gustos, competencias, comportamientos y predisposición a enfermedades específicas.

El presente estudio se adentra en la complejidad de la relación entre gemelos, centrando su atención en la intensidad y naturaleza de los vínculos y diferencias que se forjan entre ellos. Esta conexión única, arraigada en un código genético común, da lugar a la formación de redes fuertes y robustas, donde la presencia del otro se torna esencial en la estructuración de la identidad individual. Durante la fase inicial de la infancia, la exposición a nuevos estímulos desencadena un proceso de diferenciación entre gemelos en términos de preferencias y aptitudes. Este proceso, aunque común, no carece de complejidades, manifestándose en ocasiones a través de dinámicas restrictivas y en el surgimiento de un carácter dominante en uno de los hermanos gemelos.

El desarrollo social y cognitivo de gemelos se ve fuertemente influenciado desde su etapa escolar, un nuevo ambiente donde la incidencia

sobre cada uno de ellos se ve afectado fundamentalmente por su co-gemelo, padres de familia y docentes, un escenario único en el que convergen una serie de desafíos y oportunidades, intrincados vínculos compartidos, diferencias individuales que los distinguen y el impacto de estos factores en su desarrollo de lenguaje. "La dinámica entre gemelos revela una interacción única entre la genética y la experiencia, proporcionando una perspectiva única sobre la naturaleza y el alcance de la individualidad" (Scarr, 2013). Además, la variabilidad en el desarrollo del lenguaje entre gemelos añade una dimensión intrigante a la ecuación educativa. ¿Cómo se comunican entre sí y con el mundo que los rodea? ¿En qué medida las similitudes y diferencias en su desarrollo de lenguaje afectan su progreso académico y social? Desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad y la socialización, la evolución de los gemelos es diferente a la de los niños nacidos de parto simple. El hecho de tener siempre un referente con el que ser comparado y con el que puede establecer incluso una dinámica competitiva aporta matices al crecimiento (Hay & Preedy, 2006).

Según Klein (2003), psicóloga infantil y gemela idéntica, en la cultura de países subdesarrollados han presentado especialmente a los gemelos monocigóticos (MC), con imágenes estereotipadas o idealizadas. Así, expresiones como idénticos, dupla, copia, doble problema o clon uno del otro, son bastante comunes, como una creencia de que estos mantienen entre sí una relación de intimidad ideal (o extraordinaria amistad), Segal (1999).

Gemelos en el aula: conexiones únicas, trayectorias individuales. En un contexto de escuela primaria de ciudad, donde se supondría que la educación se planifica y se desarrollan procesos educativos convenientes a diferentes grupos poblacionales, se deberían tener estrategias especializadas para la enseñanza en niños gemelos. La realidad nos muestra que las instituciones y los docentes no son conscientes y no están preparados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes gemelos. La educación de gemelos en escuelas primarias plantea desafíos y oportunidades únicas para las instituciones educativas, educadores, padres y los propios niños gemelos, puesto que la educación de gemelos en escuelas primarias requiere un enfoque sensible y adaptativo que

reconozca sus similitudes y diferencias individuales, buscando que diferentes actores confluyan para crear un ambiente enriquecedor que promueva el crecimiento académico, y socioemocional de ambos gemelos mientras se celebra su singularidad.

Los vínculos o conexiones especiales en el aprendizaje de niños gemelos pueden ser una parte única y reveladora de su experiencia educativa. Estos vínculos pueden influir tanto positiva como negativamente en su desarrollo académico y social y dependerá en gran medida del docente a cargo y del apoyo institucional brindado a los niños gemelos para que aquellos vínculos otorguen oportunidades de crecimiento significativas tomando las características y competencias propias de cada niño gemelo.

Es importante resaltar que la educación de estudiantes gemelos poseen diferencias en el ritmo de desarrollo, es decir, que así los gemelos compartan la misma edad y algunas características, los gemelos pueden tener crecimientos de aprendizaje diferentes; uno de los gemelos puede estar más avanzado en ciertas habilidades o competencias que el otro, lo que puede llevar a que un gemelo se sienta desfavorecido o inseguro.

Desigualdades sobre la Educación en Escuelas Primarias y su influencia en niños gemelos. Exactamente, la distribución de educación es un concepto amplio que puede abordarse desde diferentes perspectivas y dimensiones. Es importante definir con precisión qué aspecto de la educación se está considerando al hablar de igualdad educativa, ya que esto puede tener implicaciones significativas en las políticas y prácticas diseñadas para promover la equidad en el acceso y la calidad educativa, se podría determinar que los aspectos más importantes a considerar son: acceso a la escuela, acceso real a la escuela, calidad y cantidad de insumos escolares, permanencia en la escuela y tasas de graduación y finalmente el nivel de aprendizaje alcanzado, este último conlleva una gran importancia para los niños gemelos puesto que considera el grado en que los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y competencias durante su educación, de esa manera, la igualdad educativa en este punto, se relacionaría con la distribución equitativa de oportunidades de aprendizaje efectivo, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que les permita alcanzar su máximo potencial.

El máximo potencial educativo en los niños gemelos se podría desarrollar reconociendo y abordando sus necesidades individuales, así como aprovechar las oportunidades únicas que ofrece su relación de gemelos. Para lograrlo, en primer lugar, se deberían reconocer las diferencias individuales de cada uno de los gemelos, y se podrían aplicar estrategias pedagógicas como: fomentar la independencia, promocionar el trabajo en equipo con otros estudiantes, proporcionar apoyo individualizado, establecer expectativas claras, fomentar el desarrollo de habilidades sociales, promover un ambiente de aprendizaje positivo, mentoria entre pares, entre otras.

Reducir las diferencias en la educación y el aprendizaje de los niños gemelos plantea desafíos significativos. Estos desafíos están influenciados por las diferencias en su entorno familiar y social, así como por las disparidades en los recursos y procesos educativos en las escuelas a las que asisten. Lograr una educación equitativa para los niños gemelos no se limita simplemente a garantizar que ambos tengan acceso a la escuela, especialmente cuando las dificultades en su entorno familiar pueden afectar su capacidad para aprender.

Dado que las diferencias entre gemelos pueden ser únicas y requieren consideraciones especiales, es importante no solo igualar las condiciones en todas las escuelas, sino también proporcionar apoyo adicional a aquellos gemelos que puedan necesitarlo. Este apoyo adicional puede incluir programas especiales diseñados para abordar las necesidades individuales de cada gemelo, asegurando que ambos tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial educativo individualmente.

El estudio empírico que se presenta a continuación se enfoca en identificar y analizar la dinámica presente entre las directrices y la formación de las creencias, objetivos y prácticas educativas de los cuidadores, en el contexto de la gemelaridad infantil. El objetivo principal del estudio es abordar la pregunta: ¿Cuál debe ser el enfoque adecuado para la socialización y educación de gemelos?

El análisis se centra en comprender la realidad de la educación de gemelos, como se conciben y aplican estrategias de socialización y educación, considerando las características únicas de la gemelaridad. Se

examina cómo estas creencias y prácticas educativas pueden influir en el desarrollo y bienestar de los gemelos, así como en su interacción con el entorno social y educativo.

El estudio utiliza un enfoque cualitativo, que incluye entrevistas en profundidad y análisis de contenido, para explorar las percepciones, experiencias y perspectivas de los cuidadores de gemelos. Se busca identificar patrones comunes, dificultades, ideales y oportunidades relacionados con la socialización y educación de gemelos, con el fin de proporcionar recomendaciones prácticas y teóricas para mejorar la calidad y el desarrollo.

2. OBJETIVOS

2.1. Examinar los Vínculos y Diferencias entre Gemelos en el Contexto Educativo

- En el contexto educativo, los gemelos presentan una dinámica única que influye en su aprendizaje y desarrollo. Comprender estos vínculos y diferencias es crucial para diseñar estrategias educativas efectivas que respeten su individualidad y promuevan su crecimiento personal.

2.2. Proponer Estrategias para Fomentar el Desarrollo del Lenguaje en Gemelos

- El desarrollo del lenguaje es un aspecto crítico del crecimiento infantil, y en el caso de los gemelos, presenta características únicas y desafíos específicos. Los gemelos a menudo desarrollan un "lenguaje privado" o formas de comunicación entre ellos, lo que puede influir tanto positivamente como negativamente en su desarrollo lingüístico general. Proponer estrategias para fomentar el desarrollo del lenguaje en gemelos es esencial para asegurar que ambos niños alcancen su máximo potencial comunicativo.

3. METODOLOGÍA

El estudio presentado a continuación utilizó una metodología de tipo cualitativo interpretativa (Ratner, 2002), tomando como base las entrevistas realizadas a los tres principales cuidadores (madre, abuelo y profesora) de un par de niñas gemelas monocigóticas (MC) de 8 años y 2 meses de edad, cabe destacar que aun siendo niñas gemelas una de las niñas es izquierda y la otra gemela es derecha. Las niñas están matriculadas en una Institución Educativa en la ciudad de Pasto, Colombia. Las niñas gemelas se han criado con su madre y en la casa de los abuelos maternos, y esta residencia se encuentra cerca la Institución Educativa a la que asisten.

La presencia del padre biológico es muy escasa, las niñas gemelas solo tienen contacto con su padre y su familia los fines de semana, tiempo en el cual se dedican a divertirse y salir y no se enfocan en temas de educación, se ha desarrollado una relación estrecha con su abuelo materno, quien participa activamente en su cuidado, mas no en su educación puesto que tiene dificultades de enseñanza y su nivel académico es bajo al no haber terminado la primaria. La familia pertenece al estrato dos, es decir, a clase media-baja y profesa la religión católica. Las niñas gemelas están inscritas en el tercer año de educación escolar en una institución educativa de carácter público.

Participaron del estudio la madre de 29 años, de profesión Comunicadora Social; el abuelo materno de 70 años, de ocupación pensionado; y la profesora de 44 años, formada en pedagogía, experiencia de 24 años en docencia, siendo esta su primera vez como profesora de niñas gemelas en la misma aula de clase.

El estudio se realizó a Emily y Abby, dos niñas gemelas que estudian tercer año de primaria en la misma aula de clase en una Institución Educativa Publica. Se hizo necesario realizar un estudio microgenético, estos estudios se basan en el análisis riguroso de la secuencia de (micro) eventos, para determinar el curso de tiempo en procesos como las emociones (Papanicolaou, 2004), el aprendizaje (Bermejo, 2005) o la manifestación del cambio (Siegler, 1995), además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a la madre, el abuelo y la profesora para obtener

información relevante acerca de las necesidades, opiniones y creencias sobre el desarrollo de los niños gemelos en general.

Las preguntas de cada entrevista se fundamentaron en conocer las percepciones y opiniones de los participantes sobre sus experiencias personales con las niñas gemelas, tanto en el ambiente escolar como el hogar. Se indagó sobre la relación entre las niñas gemelas, como las reconocen e identifican (siendo iguales), hábitos de estudio, relaciones en el hogar y por fuera de él, costumbres, preferencias, comportamiento en el hogar, en la escuela, espacios públicos y sobre todo desde su experiencia cuales fortalezas y debilidades encontraban en ellas. En la entrevista con la madre y el abuelo se profundizo sobre el tiempo dedicado al estudio y otras actividades realizadas a gusto por las niñas, además, de la percepción que tenían ellas mismas por su condición de gemelaridad, la entrevista realizada a la profesora se enfatizó en las relaciones sociales de las niñas gemelas y el desarrollo del lenguaje.

Las tres entrevistas fueron grabadas en el aula de clase de la Escuela, con una duración aproximada de 45 minutos cada una, los participantes estuvieron de acuerdo con que se grabe la entrevista y se le de manejo a la información suministrada. Se presta especial atención a las expresiones verbales, como las palabras utilizadas, el tono de voz, la entonación y las pausas, así como a los aspectos no verbales, como el lenguaje corporal, las expresiones faciales y los gestos. Estos elementos proporcionan información adicional sobre las emociones, actitudes y percepciones de los participantes, enriqueciendo así el análisis y la comprensión de las experiencias relacionadas con la gemelaridad y la educación.

Los aspectos analizados se sistematizaron en seis categorías que guiaron la interpretación adecuada de la información:

- Desarrollo cognitivo y desempeño escolar.
- Comportamientos y características psicológicas.
- Contextos de desarrollo: familia y escuela
- Identificación y reconocimiento de los niños gemelos.
- Preferencias individuales.
- Desarrollo del lenguaje.

4. RESULTADOS

Para efectos de análisis de la información se sistematizo las respuestas en las categorías mencionadas previamente, se omitió la trascripción textual de las entrevistas ya que la forma de expresarse en algunas preguntas daba lugar a confusión, por lo que fue necesario sintetizar la información y realizar nuevas preguntas para temas específicos.

Niños gemelos: ¿juntos o separados en el aula de clase?. Actualmente, la educación de gemelos en el aula de clase ha sido abordada de manera insuficiente, ya que los docentes no están debidamente capacitados ni conscientes de los procesos de enseñanza-aprendizaje específicos para los niños gemelos. Este vacío plantea una pregunta significativa: ¿Deberían los gemelos ser educados juntos o separados en el aula de clases?

Para la madre de Abby y Emily, ellas deberían estudiar en aulas separadas puesto que por su experiencia ve como una niña observa la otra e imita lo que está haciendo, no lo hacen porque no sepan, lo hacen inconscientemente, y así, no aprenden, o al menos una niña no aprende de manera significativa como lo hace la otra niña, adicional, existen particularidades en cada una de las niñas, no tan grandes como para distinguir una de la otra, pero si existen gustos, preferencias y facilidades para ciertas materias, y es ahí donde una niña se diferencia de la otra, pero es difícil atender estas características particulares, digamos que Emily se desempeña mejor en el arte y en los deportes y Abby es mucho mejor para matemáticas y castellano. En ocasiones es difícil puesto que quieren hacer todo juntas y tratan de no distanciarse mucho entre sus capacidades, “si yo lo hago tú debes hacerlo igual”, se dicen entre ellas, dejando a un lado el hecho de que sus capacidades son diferentes aun siendo gemelas. El factor imitador de las niñas gemelas es considerado negativo por todos los participantes, puesto que puede limitar su desarrollo individual y autonomía. Al imitar constantemente a su hermana gemela, las niñas pueden tener dificultades para explorar sus propias preferencias, intereses y habilidades únicas. Además, la imitación excesiva puede llevar a una falta de identidad propia y a una dependencia emocional poco saludable de la otra gemela. La madre puede percibir este comportamiento como una barrera para el desarrollo

de la individualidad y la autoexpresión de las niñas gemelas, y pueden preocuparse por su capacidad para funcionar de manera independiente en diferentes contextos sociales y educativos.

El abuelo por su parte cree que no debe haber un trato diferenciado y se refiere a ellas como las gemelas, teniendo una posición de que en su condición de gemelas todo debe ser de igualdad, que cualquier intento de separación o diferenciación es ir en contra de su naturaleza y de sus vínculos.

La profesora admite que las condiciones actuales del colegio y del aula de clase no son las adecuadas para la enseñanza en niños gemelos puesto que no se han considerado las necesidades específicas de las mismas. Reconoce que la falta de preparación y conciencia por parte de los educadores ha llevado a un entorno educativo poco adaptado a las particularidades de los gemelos. Además, señala la falta de recursos, el tamaño del aula, la estructura del currículo, la cultura y otros factores que dificultan la implementación de estrategias efectivas para atender las necesidades individuales de los gemelos y fomentar su desarrollo académico y socioemocional de manera óptima. La profesora expresa su preocupación por esta situación y aboga por cambios en el sistema educativo para mejorar la experiencia educativa de los niños gemelos en general.

En cuanto a la percepción de la profesora frente a Abby y Emily se puede decir que es muy buena, las caracteriza como niñas juiciosas, dóciles, e inteligentes aunque en muchas ocasiones de la conversación no sabía identificar con exactitud a una gemela de la otra y se refería a ellas como un conjunto, no podía dar una explicación detallada de la conducta y capacidades de cada una de ellas puesto que las confundía muchas veces y su interés por brindar una educación de calidad solamente radicaba en que ellas puedan obtener buenas notas, sin tener en cuenta su nivel de socialización y desarrollo del lenguaje. En cuanto a si las niñas deberían estar juntas o separadas de clase la profesora menciono que era muy buena idea que las niñas pudieran estudiar en aulas separadas para que ellas puedan socializar con otros niños y enfocarse en desarrollar su personalidad, pero también menciono que era un factor que debía hablarse con el rector del colegio y que por regla general siempre se mantiene a los gemelos juntos para brindar facilidad a los padres de familia en cuestión de tareas, exámenes y transporte.

El impacto de los elogios y las percepciones externas en el desarrollo de gemelos. El desarrollo de la identidad individual y la autoestima en niños gemelos depende en gran medida de los elogios y sobretodo de las percepciones externas de los demás sobre ellas, es necesario entender cómo las interacciones sociales moldean la experiencia y el desarrollo de los gemelos en su entorno educativo y más allá. De manera integral se observa que personas desconocidas sienten una fascinación e interés por los niños gemelos, en el caso de Abby y Emily las reacciones, como miradas y elogios, son muy frecuentes comentarios como: que bellas niñas, son idénticas, como logran diferenciarse, son igual de hermosas, han hecho que Abby y Emily gocen de halagos frecuentes y tengan siempre mucha atención por parte de las demás personas, esto ha sido así desde muy temprana edad. La madre gusta de vestir con la misma ropa a Abby y Emily, menciona que de esta manera son muchos los comentarios de la gente en la calle y en el colegio y ellas así se sienten felices.

El impacto de los elogios y las percepciones externas en el desarrollo de gemelos, influyen en la identidad individual, auto concepto y bienestar emocional de las niñas gemelas. Es importante tener en cuenta desde la forma en que reaccionan Abby y Emily ante los elogios hasta la manera en que enfrentan las comparaciones constantes entre ellas, modelando su percepción de sí mismas y su relación con el mundo que las rodea, se debe considerar que estos elogios van en contra del desarrollo individual de cada niña gemela, siendo así que muchas veces prefieran dejar a un lado sus gustos y preferencias individuales por vestir de manera igual y generar en las personas mayor atracción.

La presión por cumplir expectativas externas es una realidad palpable para muchos gemelos, especialmente aquellos que han sido el centro de atención en su entorno desde una edad temprana. Esta atención concentrada puede generar expectativas implícitas o explícitas sobre su rendimiento académico, comportamiento y desarrollo en general. En muchos casos, la percepción de ser constantemente observados y comparados puede ejercer una presión adicional sobre los gemelos para cumplir con estas expectativas externas, lo que puede influir significativamente en su auto concepto y bienestar emocional.

En un entorno donde los gemelos han sido objeto de una atención destacada, ya sea por su rareza o por la curiosidad que generan, la presión para cumplir con las expectativas externas puede intensificarse. Esta atención puede llevar a que los gemelos se sientan constantemente evaluados y comparados entre sí, así como con sus compañeros, lo que puede afectar su sentido de individualidad y autonomía. Además, la percepción de ser el centro de atención puede generar una sensación de responsabilidad para destacar y cumplir con las expectativas de quienes los rodean, lo que puede resultar en un estrés adicional y una carga emocional significativa.

Más allá de las palabras compartidas, dificultades en el desarrollo del lenguaje. Desde el siglo pasado, se ha documentado la existencia de un cierto retraso en el desarrollo lingüístico en gemelos, con una observación particular en el caso de los varones. Este retraso lingüístico puede tener un impacto significativo en el desarrollo posterior de otras habilidades cognitivas, sociales y académicas. Se ha observado que los gemelos, en comparación con los niños nacidos de parto simple, pueden enfrentar desafíos adicionales en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, lo que puede repercutir en su rendimiento en áreas como la lectura, la escritura, la comprensión verbal y la interacción social. Esta diferencia en el desarrollo del lenguaje entre gemelos y niños nacidos de parto simple ha sido objeto de diversos estudios e investigaciones a lo largo del tiempo, lo que destaca la importancia de comprender y abordar las necesidades individuales de los gemelos en el contexto de su desarrollo lingüístico y general. (Day, 1932; Hay, Prior, Collett, & Williams 1987; Rutter, Thorpe, Greenwood, North & Golding, 2003).

O'Brien, Johnston, and Prior (1984) llevaron a cabo un estudio sobre las diferencias en el desarrollo de habilidades numéricas y lingüísticas entre 300 gemelos, con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, que formaban parte de un grupo australiano de más de 12,000 estudiantes. Los resultados revelaron que únicamente el 42% de los niños gemelos lograron alcanzar los niveles mínimos de competencias deseables en habilidades matemáticas y lingüísticas para la edad de 14 años, en comparación con el 71% de los niños nacidos de parto simple. Se ha destacado que el desarrollo del vocabulario en los niños está

influenciado en gran medida por el nivel de exposición a un entorno lingüísticamente rico y estimulante. En particular, investigaciones como las llevadas a cabo por Erika Hoff en 2003 han revelado que el desarrollo del vocabulario está estrechamente ligado al entorno socioeconómico y cultural en el que crecen los niños.

En su estudio, Hoff comparó la evolución del vocabulario de 330 niños que provenían de entornos con un nivel socioeconómico y cultural más elevado con la de 300 niños que provenían de entornos menos favorecidos. Los resultados demostraron claramente una evolución más positiva del vocabulario en los niños del primer grupo, quienes exhibían una mayor riqueza y variedad léxica en comparación con sus contrapartes de entornos menos favorecidos. Un hallazgo notable de este estudio fue la marcada influencia del lenguaje utilizado por la madre en el desarrollo del vocabulario de los niños. La interacción verbal y el tipo de vocabulario empleado por las madres parecen desempeñar un papel crucial en la adquisición y expansión del vocabulario de los niños, lo que subraya la importancia de un entorno lingüístico enriquecido desde edades tempranas para el desarrollo del lenguaje en la infancia.

El retraso en el desarrollo del lenguaje en gemelos podría atribuirse a la presencia de un lenguaje privado entre ellos. Este fenómeno se refiere a un tipo de comunicación exclusiva entre los gemelos, caracterizada por patrones lingüísticos únicos y un entendimiento compartido que puede dificultar la adquisición y práctica del lenguaje convencional. (Luria & Yudovitch, 1971).

La existencia de este lenguaje privado puede limitar la exposición de los gemelos a modelos lingüísticos externos y dificultar su integración en entornos lingüísticamente diversos, como el hogar y la escuela. Además, puede llevar a una dependencia excesiva en la comunicación entre los gemelos, lo que puede obstaculizar el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas más amplias.

No obstante, el simple hecho que cada uno de los gemelos entienda mejor a su hermano que el resto de personas de su entorno forma también parte de un fenómeno normal en el que niños pequeños que

comparten un determinado contexto social y emplean tiempo juntos se van a entender mejor entre ellos que con cualquier otro observador.

6. CONCLUSIONES

Trascendiendo la Similitud: Estrategias para desarrollar el potencial único en la Educación de niños gemelos: Es fundamental trascender la percepción de la similitud y adoptar enfoques que no solo promuevan un desarrollo integral y equilibrado, sino que también enriquezcan la experiencia educativa, fomentando el crecimiento académico, social y emocional de ambos, prestando importancia al desarrollo del lenguaje y el potencial único de cada gemelo.

Equilibrando la atención, dedicación individual a sus hijos gemelos: Uno de los desafíos de las madres de niños gemelos es darle a cada niño igual atención y dedicarles tiempo de calidad individualmente, puesto que el tiempo dedicado es generalmente en conjunto y se brinda una atención dividida, de ahí que, para incentivar el tiempo de atención para las necesidades de cada niño gemelo se debe realizar una planificación cuidadosa y estratégica que permita alternar momentos individuales con actividades grupales, asegurando así que cada niño reciba la atención y el apoyo personalizado que necesita para su desarrollo integral.

Descubriendo pasiones, fomentar la independencia en gemelos a través de espacios individuales: Es necesario promover la independencia y la toma de decisiones en cada gemelo, alentándolos a explorar sus propios intereses y desarrollar sus habilidades únicas. Para lograrlo, es fundamental buscar espacios individuales donde puedan expresarse libremente y desarrollar sus talentos de manera autónoma. Una estrategia efectiva es ofrecer una variedad de cursos deportivos o artísticos y permitir que cada niño gemelo elija según sus preferencias en privado, sin la influencia del otro. Esto les brinda la oportunidad de tomar decisiones independientes y desarrollar un sentido de identidad personal mientras se sumergen en actividades que les apasionan. Además, estos espacios individuales fomentan la autoexploración y el crecimiento personal, fortaleciendo así su autoestima y confianza en sí mismos.

Optimizando el aprendizaje: estrategias curriculares para gemelos en el aula: Es fundamental adaptar el currículo y las actividades educativas para satisfacer las necesidades individuales de cada gemelo, lo cual implica una diferenciación del contenido, la instrucción y la evaluación. En este sentido, es crucial enfatizar que las tareas escolares deben ser realizadas de manera individual, y en caso de trabajos en equipo, se deben formar grupos con otros niños. Además, es recomendable que la profesora fomente la interacción de los niños gemelos con sus compañeros al separarlos ocasionalmente durante las actividades, brindándoles así la oportunidad de compartir experiencias y colaborar con una variedad de compañeros. Este enfoque no solo promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo, sino que también fortalece las habilidades sociales y emocionales de los gemelos al interactuar con sus pares de manera independiente.

Fomentando el empoderamiento mutuo: gemelos como mentores en el aula: Dada la constante compañía entre niños gemelos, se puede potenciar la relación convirtiendo a cada niño en un mentor para su hermano. Esto promueve la colaboración y el apoyo mutuo en el proceso de aprendizaje, permitiendo que ambos gemelos se beneficien de la experiencia y conocimientos del otro.

Potenciando el aprendizaje digital: tecnología adaptativa para gemelos en el aula: Integrar la tecnología en el aprendizaje de niños gemelos es esencial, ya que proporciona recursos personalizados y oportunidades de aprendizaje interactivas. En el caso de los videojuegos o aplicaciones educativas, estas ofrecen la posibilidad de realizar actividades tanto de manera individual como conjunta, lo que facilita un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales de cada gemelo, al tiempo que promueve la colaboración y el trabajo en equipo entre ellos.

Enfoque en la metacognición: Educar a los gemelos sobre sus diferencias individuales y la importancia de su relación como gemelos puede ser fundamental para el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Esto incluye fomentar la autorreflexión y la planificación estratégica, capacitándolos para monitorear y regular su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma. Este enfoque no solo promueve la autoconciencia y el autocontrol, sino que también les proporciona herramientas prácticas para enfrentar los desafíos académicos y personales con confianza y eficacia.

8. REFERENCIAS

Ar Cabrera, P., & Galán, E. (2003). Satisfacción y rendimiento académico. Revista psicodidáctica, l4, 87-98

García-Villamisar, D. A., & Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. Revista complutense de educación, ll(1), 39.

Gonzales, A. (2022). Sistema Educativo En Colombia: Guía Para Startups Que Planean Expandirse A Este País. https://bit.ly/4egT6Rq

González-Valenzuela, M. J. G., & Ruiz, I. M. (20ll). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. Revista Latinoamericana de Psicología, 43(l), 35-44

Mild, Merce Garcia. (l994). La metodología microgenética: una alternativa metodológica en investigación psicopedagógica básica. Revista Investigación Educativa -N.º 23

Moreno, M. (2020). Descubre la diferencia entre gemelos y mellizos, ¿qué hay de cierto en su heredabilidad?. https://bit.ly/3V8Y1Lq

Narbona, J. (2006). El lenguaje del niño y sus trastornos. En: N Fejerman & E FernándezAlvarez (Eds). Neurología Pediátrica. Madrid-Buenos Aires: Panamericana.

Ortega, D. (2022). Conoce más sobre el sistema educativo en Colombia. https://bit.ly/4aQbduB

Pérez, G. (l98l). Origen social y rendimiento académico. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas

Romeu, A., Monzo, A., Fernández Colom, P. & Oehninger, S. (2002). Gestación múltiple: ¿Hasta qué punto es un problema? Revista Iberoamericana de Fertilidad, l9 (3), l8l-l94.

Sanjuan J, Tolosa A, Colomer-Revuelta J, Ivorra-Martínez J, Llacer B, Jover M. (20l0). Factores genéticos en el desarrollo del lenguaje. Revista de Neurología, 50 (supl 3): S101-6.

Servera, M. (2016). El desarrollo del lenguaje infantil. https://bit.ly/4aXqOIO

Torres, M.J. (20ll). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal., en la etapa de educación infantil. Innovación y Experiencias educativas, 39,l-ll.

EL PODER TRASNFORMADOR DE LAS REDES SOCIALES Y EL OCASO DE LAS JERARQUIAS TRADICIONALES

Elena Baena romero
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Recientes estudios publicados por agencias de marketing sobre el uso de las redes sociales, junto con otras de la prestigiosa revista científica PNAS, ponen de manifiesto el papel de las redes sociales en la comunicación contemporánea. La comunidad científica atribuye a las redes sociales el poder de una plaga que devora todo a su paso, definiendo su poder al de una estructura sin líder que maneja la economía global actual.

El individuo no es un ser solitario, su existencia, en sí misma, contiene una realidad social como integrante de un grupo en el que se establecen relaciones humanas. Esas relaciones evolucionan en la medida en la que el propio individuo crece y se desarrolla a la vez que elige el papel que quiere jugar en el panorama social de su entorno. Por tanto, es el mismo individuo el que dinamiza con su comportamiento la sociedad y establece el sistema de relaciones humanas.

Desde la antigüedad a nuestros días, han existido diversos ordenes o rangos del ser humano, diferentes formas de jerarquías que a veces coexisten y que sitúan a cada individuo en un nodo de la red social. Dichas jerarquías se han ido determinando en base al elemento predominante en la sociedad en cada momento de la historia de la humanidad desde las sociedades teocráticas al poder económico como elementos clave de dicho orden social. La aparición de las redes sociales como canal de comunicación ha supuesto un nuevo orden en las relaciones humanas ya que han encumbrado al liderazgo de opinión a diferentes individuos

en base al dominio de dos elementos: el dominio de la herramienta digital y el poder de la imagen.

2. OBJETIVOS

En la actualidad estamos asistiendo a una destrucción del concepto "jerarquía "conocido hasta la fecha, al menos en el mundo occidental. La falta de confianza en las instituciones o estructuras tradicionales, los conflictos no resueltos por las mismas o la generación de otros por aquellas, ha devenido en una necesidad del individuo, depositar su confianza en otros de su especie con intereses comunes o similares a los propios. Por lo anterior, en el lugar de las estructuras preestablecidas, en los últimos años, han ido proliferando espontáneamente en la sociedad unidades cada vez más descentralizadas y pequeñas que uniéndose de un modo informal unas con otras, descansan sobre una estructura más horizontal de la sociedad.

Es un hecho irrefutable que con la aparición de las redes sociales, estas sea han convertido de hecho en la práctica en un elemento transformador de la sociedad ya que su dominio supone un cambio del poder establecido, generando un elemento predominante de creación de nuevas jerarquías en la sociedad.

Según el estudio elaborado por la agencia de marketing digital Smart Insights y publicado en 2023, el 60% de los usuarios a nivel mundial admite utilizar las redes sociales para contactar con sus familiares y amigos o informarse; más de 4.300 millones de personas que utilizan estas plataformas, conectados una media diaria de dos horas y veinticuatro minutos.

Los científicos han expresado sus preocupaciones en un documento publicado en la prestigiosa revista científica PNAS a comienzos de junio de 2021, en el que subrayan la falta de comprensión de los efectos que las redes sociales y las nuevas tecnologías tienen en nuestra sociedad, fundamentalmente en la forma de relacionarnos y, por tanto, de comunicarnos, donde la desinformación y la transmisión rápida y amplificada de la misma, representan una serie amenaza en un mundo que ya tiene bastante trabajo enfrentándose a problemas muy graves como la

crisis climática, las guerras, la desigualdad, el hambre o la amenaza de un posible conflicto nuclear.

Así mismo, diecisiete expertos de diferentes disciplinas liderados por Joe Bak-Coleman, becario postdoctoral en el Centro para un Público Informado de la Universidad de Washington, así como con el coautor Carl Bergstrom, profesor de biología en la Universidad de Washington, llamaban a la colaboración de la ciencia pidiéndose a los responsables de las grandes tecnológicas, como Mark Zuckerberg, que dejen de intentar controlar a la población a través de sus empresas, alegando que los modelos comerciales con lo que funcionan no son compatibles con una sociedad sana.

Por todo lo anterior, partiéndose de la hipótesis de que el uso de las redes sociales está produciendo un poder transformador no sustentado en el sistemas de jerarquías tradicional, habiéndose desligado de la gestión del conocimiento, y fundamentándose dicho poder, en la perspectiva económica y los potenciales beneficios que dichas redes puedan traer a los emisores y creadores de contenidos, al margen del orden en la gestión del conocimiento se plantea la necesidad de este estudio que tratará de analizar y determinar conclusiones sobre el sistemas de jerarquías actual en la gestión del conocimiento a través de las redes sociales.

3. METODOLOGÍA

Para la realización del presente estudio se ha realizado un análisis teórico del principio de jerarquía desde las teorías de la argumentación de Perelman hasta las diferentes acepciones más recientes atribuidas al concepto de jerarquía en nuestros días. Llegando en el análisis al concepto más social y a las implicaciones que tiene dicho concepto respecto al orden en las relaciones humanas y a la comunicación.

Desde un punto de vista más social, los problemas de estratificación originados por la diferenciación, han sido temática recurrente en investigación para políticos, sociólogos e historiadores, ya que remiten a la conformación de las estructuras fundamentales en toda sociedad.

El presente estudio confluirá en las más recientes investigaciones sobre la creación de redes o rizomas de Gilles Deleuze y Félix Guatari, como soportes conceptuales de las actuales redes sociales fundamentadas en avances tecnológicos que permiten la rápida conectividad social y por ende, transmisión de información entre los individuos.

4. RESULTADOS

El estudio de las teorías de la argumentación constituye un pilar indispensable en la comprensión de la base teórica de la definición del concepto de "jerarquía". Chaim Perelman, desarrolla la teoría de la argumentación retórica[4] que se diferencia de otros tipos de argumentación por estar centrada en el concepto de "auditorio universal". El auditorio es construido por el orador quien debe adaptarse a este para persuadir o convencer.

La teoría de Perelman precisa de tres elementos: el discurso, el orador y el auditorio y defiende que toda argumentación pretende la adhesión de los individuos, el auditorio, siendo necesario para que pueda existir, que se den varios presupuestos como: la existencia de un lenguaje común.

Puesto que la argumentación pretende obtener un resultado, la adhesión del auditorio por medio del lenguaje, debe contener ciertas premisas y acuerdos admitidos por los oyentes. El análisis de estas abarca tres aspectos básicos: el acuerdo relativo a las premisas, su elección y su presentación. En relación a los acuerdos que pueden servir de premisas, se pregunta Perelman, cuáles son los tipos de objetos de acuerdos que juegan un papel diferente en el proceso de argumentación para el orador y los agrupa en dos categorías: una de lo real, lo verdadero, los hechos y otra relativa a lo preferible, donde se encontrarían, los valores, las jerarquías. De esta forma, el citado autor diferencia entre todo lo que se estima que en una argumentación se refiere a lo real se caracteriza por la búsqueda de la validez del auditorio universal y todo lo que se refiere a lo preferible, lo que determinan nuestras elecciones, estará

[4] Chaim Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, 1994, Tratado de la Argumentación: la nueva retórica, Biblioteca románica hispánica, Editorial Gredos

relacionado nuestro punto de vista concreto y por tanto, solo podrá identificarse con un auditorio particular, aunque este sea extenso.

El concepto "jerarquía" tiene varias acepciones todas ellas relacionadas con las palabras orden, grado, rango, escala, categoría o clase, y que, en base a la teoría de la argumentación Perelman, supone la existencia de un argumento relativo a lo preferible por el orador que la presenta. Desde un punto de vista coloquial, el Diccionario de la lengua española, obra lexicográfica de la Real Academia Española, en su vigesimotercera edición, publicada en octubre de 2014, define la jerarquía como la gradación de personas, valores o dignidades. La misma fuente nos aclara el concepto de jerarquía normativa como principio que, en el seno de un ordenamiento jurídico, impone la subordinación de las normas de grado inferior a las de rango superior.

Por otro lado, desde un punto de vista filosófico, el concepto "jerarquía" se utiliza ampliamente en las distintas esferas de la ciencia moderna en virtud de la extensión de los principios e ideas. Desde esta perspectiva, ante un escenario de un acceso masivo a la información, la necesidad del procesamiento y utilización de grandes masas de información fundamenta, con urgencia, la necesidad de la construcción de estructuras que ordenen las mismas.

En este sentido, cabría pensar que en la conformación de dicho orden, se definirán relaciones entre partes de la sociedad, receptores de la información accesible. En ese diseño se establecen relaciones de mando entre estratos sociales que convienen, más si cabe, ante el incremento de información accesible. La particularidad generalizada en el manejo de la información en relación con ese orden social estriba en que los niveles superiores acceden a información más generalizada que les permiten adoptar decisiones relativas al sistema, mientras que los niveles inferiores lo hacen a información más detallada y concreta que solo abarca algunos aspectos de esta.

A lo anterior hay que añadir que una estructura jerárquica nunca será totalmente rígida porque a la jerarquía se une la autonomía, en sí misma, que puedan tener los niveles inferiores respecto de los superiores, lo cual determinará las propias dotes de mando de los niveles

superiores sobre los inferiores, incluso las posibilidades de autoorganización de cada nivel.

Desde un punto de vista estrictamente económico, el concepto "jerarquía" se puede definir gráficamente como un esquema donde una personas, objetos o conceptos tienen mayor relevancia e injerencia sobre el resto, pudiendo estas estar agrupadas en categorías o clases. Esta definición desde la perspectiva económica, igualmente nos conduce a concluir que en las relaciones sociales, en base al mismo, se determinar un orden que suele estar estrechamente ligado con la forma en la que funcionan las comunidades, las cuales por la división establecida en base a dicho orden, se denominan estratos sociales.

A lo largo de la vida humana, la jerarquía ha ido cambiando en base a la evolución del elemento determinante en el esquema jerárquico. De esta forma, en la antigüedad, las sociedades eran teocráticas en base a la divinidad y en la actualidad, el elemento predominante es el poder económico.

Los valores contemporáneos de una sociedad son evolutivos en sí mismos[5] de forma que los sistemas morales se han ido sustentando sobre pautas arbitrarias de conducta que cambiantes iban, en primer lugar, alterando, las conductas que primero fueron hábitos y luego mudaron a uso y costumbre, y, al mismo tiempo, iban modificando las leyes impuestas por los lideres para evitar y prevenir los conflictos en el seno de los grupos sociales. De esa forma, nació la ética como una filosofía en sí misma, cuando los filósofos griegos teorizaron sobre la propia conducta moral.

Por lo anterior, resulta del todo evidente que todo sistema de estratificación social se encuentra en un equilibrio inestable, dentro de unos determinados limites pero, en reajuste continuo. La clasificación de los individuos dentro de la jerarquía social resultante, en cada momento de la historia de la humanidad, responde a diferentes criterios dando como resultado diferentes escalas de estratificación social, las cuales no son

[5]Jeverson Santiago Quishpe Gaibor,2018, Evolución histórica de la ética hasta nuestros días, Caribeña de Ciencias Sociales

independientes entre sí y sitúan al individuo en diferentes niveles según la categoría considerada. De esta forma, se han popularizado términos como estatus social, poder económico, elite intelectual, o escala de poder. De esta manera, algunos autores como Roland Mousnier[6] analizan en detalle diferentes sistemas de estratificación social que han existido en el mundo hasta nuestros días: la China en la época de los mandarines, la Roma pontificia del siglo XVIII, la Alemania nacionalsocialista, las sociedades litúrgicas, las sociedades filosóficas o las tecnocráticas.

En la actualidad estamos asistiendo a una destrucción del concepto "jerarquía "conocido hasta la fecha, al menos en el mundo occidental. La falta de confianza en las instituciones o estructuras tradicionales, los conflictos no resueltos por las mismas o la generación de otros por aquellas, ha devenido en una necesidad del individuo, depositar su confianza en otros de su especie con intereses comunes o similares a los propios. Por lo anterior, en el lugar de las estructuras preestablecidas, en los últimos años, han ido proliferando espontáneamente en la sociedad unidades cada vez más descentralizadas y pequeñas que uniéndose de un modo informal unas con otras, descansan sobre una estructura más horizontal de la sociedad.

El concepto de individuo, tan admirado en el mundo actual, es en realidad el resultado relativamente reciente del pensamiento filosófico y sociológico. De hecho, es en la etapa renacentista cuando los pensadores de la época definieron la idea del " valor moral del individuo", probablemente dicha definición fuera del conocido como el padre del humanismo, Francesco Petrarca (1304-1374), hasta corrientes de pensamiento posteriores como el liberalismo, el socialismo y otras teorías sobre la concepción del mundo desde el punto de vista de lo social, la teoría económica o la política, en las cuales se reconoce que el individuo se define a partir del papel que juega en su entorno social. Concluyamos que a lo largo de la historia, se ha venido a evidenciar que el individuo forma parte de la sociedad y se define a partir del papel que desempeña en la misma, jugando en ocasiones a obtener un papel en la

[6] Roland Mousnier, 1972, "Las jerarquías sociales" Ed. Amorrortu

evolución de esta o incluso a cambiar el papel que el mismo juega y que tiene inicialmente asignado.

La primatología, ciencia que estudia a los primates, tanto por medio de investigación sobre su conducta al natural como por medio del registro fósil de especies de primates extintas, hasta principios del siglo XX solo había centrado su investigación en ejemplares sin vida, fue a partir de 1920, probablemente una vez superada la teoría de la evolución de Charles Darwin (1856), cuando se comienza a observar e investigar el comportamiento de los primates vivos para extraer conclusiones sobre su comportamiento, su capacidad de razonamiento y de lenguaje o la capacidad de resolver conflictos y su posible extrapolación al comportamiento del mundo humano para mejor conocimiento del mismo.

De dichas investigaciones se dedujo que los simios humanoides tenían un carácter altamente social, es decir, necesitaban para su vida mantener un estrecho contacto individual con ciertos miembros de su grupo. En esta ciencia, los individuos del grupo se denominan clan. Una de las observaciones reseñables de dichas investigaciones fue el conocido como Número de Durban, mediante el cual el antropólogo Robin Durban, teorizó sobre la cantidad de personas que pueden relacionarse plenamente en un sistema determinado y por tanto, número máximo de miembros de un clan, el cual era, básicamente, constante en cada especie, aspecto este que parece estar fundamentado científicamente en el volumen de la neo-corteza cerebral y su capacidad de proceso.

Así mismo, Durban defendía en su teoría que para que un grupo de 150 miembros se mantuviera cohesionado eran necesarias dos premisas fundamentales: una, un objetivo o incentivo compartido por todos los miembros del grupo y dos, un mínimo de interacción entre sus miembros de al menos 42% del tiempo del grupo destinado a la socialización entre los miembros de este. Por otro lado, este autor contemplaba la existencia de grupos mayores, donde subrayaba que a medida que el grupo crecía, mantener los objetivos del grupo se hacía más difícil para lo cual posteriores enfoques de investigación han situado a la confianza como base fundamental de las sociedades globalizadas y diversas del mundo actual.

Desde un punto de vista moderno, el individuo está en constante intercambio con otros individuos, siendo este proceso el verdadero vínculo entre aquellos. Se trata de transferencias constantes de mercancías y evaluación del valor de estas. Desde este punto de vista económico, podríamos definir las relaciones humanas como un sistema económico de mercado, donde cada uno decide su intercambio, esto es, la transferencia entre personas, en base a lo que puede ofrecer en cada momento.

Visto de este modo, podríamos deducir que las relaciones humanas se podrían representar como redes sociales donde el individuo es un punto o nodo de esta y su comportamiento podría ser predecible según modelos matemáticos de interrelación entre individuos donde existen unos valores medios de referencia que definen la posición del individuo en la sociedad en la que se encuentra.

Stanley Milgran, durante su trayectoria investigadora, realizó un experimento social por el cual observo el número de pasos que se deben dar para que un mensaje llegue a un destinatario inicialmente no conocido por el primer receptor. El experimento concreto consistió en que le pidió a alguien que le hiciera llegar un sobre a otra persona a la que no conocía y de la sólo le dio el nombre, ni siquiera le dijo en qué país vivía ni qué idioma hablaba. El sobre debía ser entregado en mano, de persona en persona, según creyera el que lo entregaba que hay más posibilidades de que, quien lo recibía, conociera al destinatario. La conclusión del experimento fue que los sobres llegaban a buen destino, por lo general, en menos de 7 pasos.

En la ciencia matemática hay un número que subraya la conclusión anterior, el Número de Erdös o número de coautores de un artículo científico para llegar al autor Erdös, el cual fue un autor prolífico que no destacó por su gran volumen si no por el alto número de colaboradores en sus escritos por lo que la media de artículos de esta rama de la ciencia para llegar a Erdös es de 4,65.

Junto a los antecedentes científicos anteriores, ya en 1929, el periodista y escritor húngaro Frigyes Karinthy postuló la Teoría de los seis grados, que fue la base para la aparición del concepto “redes sociales

informáticas", dicha teoría define que cualquier persona del mundo está unida a otra por un máximo de seis "saltos".

Por lo anterior, podemos deducir la rapidez con la que se pueden propagar los mensajes en la sociedad, sean estos ciertos o no, y si la noticia interesa, independientemente del motivo por el que lo haga, se propagará, por ello, a gran velocidad[7]. De ahí, el gran poder de una red.

Las investigaciones científicas en el ámbito de la comunicación son relativamente recientes como plantean autores como Natta y Eduardo Pelosio (2008): "El campo de la comunicación es uno de los más nuevos como disciplina científica. No existe aún un acuerdo que acote estas distintas miradas en un punto de vista más o menos semejante".

Este es el principal motivo por el cual por el no podemos hablar de Teoría de la Comunicación si no de Teorías de la Comunicación.

El concepto moderno de "red" proviene de la noción "sistema". El psicoanálisis, el estructuralismo y la lingüística crearon "sistemas"; en las últimas décadas se ha impuesto el concepto de "red" o "rizoma", de Gilles Deleuze y Félix Guatari: Mil Mesetas[8].

Según Gilles Deleuze, contrariamente a los sistemas centrados o policentrados, de comunicación jerárquica y de uniones preestablecidas, el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significante, sin memoria organizadora, definido únicamente por una circulación de estados.

En su descripción, los teóricos franceses definen algunas de las características particulares de los sistemas rizomáticos:

- 1° y 2° Principios de conexión y de heterogeneidad. Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro.
- 3° Principio de multiplicidad. No hay unidad que sirva de pivote.

[7]Nelia Tello, José Antonio de la Peña, 2013, Modelos matemáticos de la sociedad y aplicaciones. El individuo en el entorno social, REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales

[8] Gilles Deleuze y Félix Guattari , 1980, "Mil Mesetas"

– 4° Principio de ruptura asignificante. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte.

– 5° y 6ª Principio de cartografía y de calcomanía. Un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo.

5. DISCUSIÓN

Por tanto, por lo visto con anterioridad, parece claro que una red, si está formada por individuos, debería contener como elemento determinante, la conexión de conocimiento y conciencias que se interrelacionan, dejando fluir a través suyo información, con el objeto de apoyo y redistribución de riqueza intelectual como forma de generar desarrollo y capital colectivo en la sociedad.

El desarrollo de nuevas tecnologías aplicables a la comunicación entre individuos ha procurado la aparición de las redes sociales, que sin un modelo estructurado de generación o crecimiento y con alcance global, tal como definen los autores Gilles Deleuze y Félix Guatari, han venido ganando población en su entorno, gracias a la necesidad de relación del ser humano, la necesidad de incrementar sus contactos y la reducción del esfuerzo por mantenerlos.

Las redes sociales en la práctica son un elemento transformador de la sociedad ya que su dominio supone un cambio del poder establecido, generando un elemento predominante de creación de nuevas jerarquías en la sociedad.

Las redes sociales permiten la conectividad de los miembros de un grupo con un mínimo esfuerzo, los automatismos sobre los que se fundamental las redes sociales te recuerdan fechas clave que favorecen, por ejemplo, el social grooming. Eso no quiere decir que seamos más populares o conocidos, si no que el esfuerzo para lograr la conectividad es menor al ser recordados de fechas clave o eventos sociales publicados. Con ello, se lograría alcanza unos de los objetivos propuestos en la teoría de Durban de alcanzar al menos un 42% de conectividad entre

los miembros del grupo, aunque se trate de una conectividad virtual y poco real[9].

Con lo anterior, la dificultad planteada por el mismo autor respecto al tamaño de los grupos podría decaer, sin embargo, la propia inteligencia artificial que rige estos sistemas de comunicación discrimina al grupo en tanto que reduce las interacciones entre los miembros limitándolos a los más visitados en tu "likes" y por tanto, acotando el tamaño de este. Conclusión, es probable que un individuo tenga muchos seguidores pero solo interactúa con unos pocos.

El conocimiento de estas herramientas se ha convertido en pieza clave para alzarse como triunfador en el pódium de los perfiles más visitados y seguidos a nivel mundial, y obtener el título social de líder de opinión.

6. CONCLUSIONES

Por esa necesidad del individuo de relacionarse, por el ocaso de las jerarquías tradicionales donde los lideres de opinión estaban cuantitativamente tasados por títulos y publicaciones científicas de prestigio, el actual panorama comunicativo, donde prima la dispersión de canales de comunicación, de emisores, de mensajes y contenidos y es cada vez mayor, se hace cada día más importante para el receptor del proceso comunicativo del siglo XXI, la búsqueda del origen de la fuente documental, en definitiva, la excelente documentación de los postulados de la comunicación, que confirmen la calidad de la información. Es ahí donde reside su responsabilidad como consumidor de medios y, por tanto, de información.

La realidad puede ser trasmitida por el emisor, ahora en el contexto digital, el creador de contenidos, y éste define su hipótesis de noticia. Cualquier medio científico detallaría métodos de contraste para verificar la certeza de la misma pero, en el universo comunicativo, no existe una única interpretación de la noticia, en tanto que el receptor

[9] Dunbar. 1997. Grooming, Gossip and the Evolution of Language'. Harvard University Press.

decodifica en su propia realidad, vivencia, condición o experiencia, no existe una única teoría o modelo que nos lleve a la verdad.

En el panorama actual donde prevalece la ausencia de jerarquías tradicionales, donde todo individuo, en su afán de relacionarse y formar parte del grupo, genera contenidos y/o sigue los contenidos de otros miembros del grupo, cabría pensar si, dicho escenario, genera más libertad para el individuo o si por el contrario le obliga a una mayor ocupación en verificar la calidad de la información al poder verse esta afectada por el poder económico del que las redes sociales se benefician creando nuevos púlpitos y lideres de opinión.

Por otro lado, la participación en las redes sociales, como mero espectador o como creador de contenidos/ emisor, supone para el individuo una corresponsabilidad por transformación social. Con sus contenidos como emisor y creador y con sus "likes" como receptor va redireccionando la evolución de la sociedad en intereses, opiniones o tendencias, en definitiva, se definen valores humanos que rigen el comportamiento de la sociedad en cada momento de la historia de la humanidad, entendiendo los valores como aquellas reglas establecidas que nos permiten convivir con otras personas de un modo saludable con el fin de alcanzar un beneficio global como sociedad.

Algunos de estos valores humanos, la mayor parte, son comunes a distintas culturas y espacios temporales, por lo que podrían considerarse universales. En contraposición, otros son relativos en tanto que son coetáneos a momentos de la historia y no tienen carácter de permanencia. Solo el tiempo nos dirá si lo que nos ha traído la era digital será permanente o temporal.

Aun cuando a lo largo del artículo se ha evidenciado como estamos viviendo un ocaso del sistema basado en las jerarquías tradicionalmente establecidas, la nueva realidad emergente, en la era digital por los avances tecnológicos que, día a día, avanzan a ritmos agigantados, precisa de un orden. Ese nuevo orden, esa nueva escala de valores, solo le corresponde al individuo generarla en corresponsabilidad con los de su especie y miembros del grupo. Solo cuando esa nueva jerarquía exista, y se establezcan valores predominantes que velen por el bien común,

podremos afirmar que se habrá generado un sistema de relaciones humanas basado en su comunicación constante, fiable y seguro para el bienestar social. El reto en esta nueva era digital no consiste en acceder a grandes dosis de información, si no en acceder a información relevante y útil.

7. REFERENCIAS

Chaim Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, (1994), Tratado de la Argumentación: la nueva retórica, Biblioteca románica hispánica, Editorial Gredos

-Dunbar. (1997). Grooming, "Gossip and the Evolution of Languag"'. Harvard University Press.

-Gilles Deleuze y Félix Guattari, (1980), "Mil Mesetas"

-Jeverson Santiago Quishpe Gaibor, (2018), Evolución histórica de la ética hasta nuestros días, Caribeña de Ciencias Sociales

-Nelia Tello, José Antonio de la Peña, (2013), Modelos matemáticos de la sociedad y aplicaciones. El individuo en el entorno social, REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales

-Roland Mousnier, (1972), "Las jerarquías sociales" Ed. Amorrortu

PRACTICAL GUIDE FOR THE USE OF NON-GENDERED LANGUAGE IN ENGLISH, SPANISH, FRENCH, ITALIAN AND PORTUGUESE

LUCÍA MUÑOZ MARTÍN
Universidad de Burgos, España

1. CURRENT SITUATION OF THE MODERN LANGUAGES CLASSROOMS

In many languages, the grammatical masculine is considered neutral, while the feminine form is marked with a suffix to express female gender, therefore positioning women as a variation of the masculine (Criado, 2019), as can be seen in the English words "steward" and "stewardess", for instance. In other instances, the masculine form of the word encompasses women, as in "guys" in English or "todos" in Spanish, which is used even if there is a majority of females in a group.

This phenomenon normally stays unquestioned in modern languages classrooms, as it is assumed to be the correct grammatical structure without further reflection into its pragmatics or semantics. However, the prescriptive teaching of language as a monolithic entity, something which is rigid, homogeneous and does not change, can hinder its students, due to the silencing, either overtly or covertly, of not only cis women, but also other gender identities which differ from the norm, such as trans, non-binary or gender non-conforming people, as well as sexual-affective identities which differ from the heterosexual, such as homosexual, bisexual or pansexual individuals.

Thus, the learning of modern languages is inherently biased by the target language's culture, reflecting the native society's values, norms, beliefs and behaviours as normal and desirable, even if they are sexist, homophobic or transphobic. The use of discriminatory language not only without its questioning, but as the default correct and acceptable

semantic and pragmatic use of the words, can negatively impact those students who might result being discriminated against.

Language classrooms are inherently comprised of people with different backgrounds, many of whom will not match the patriarchal norms of being white, heterosexual, able-bodied, cisgender and middle-class. In fact, as of 2021, only 29.5% of the UK's population matched this description (Henry and Ryder, 2021). However, classrooms still are overly cisheteronormative by only portraying normative[10] topics through the official and hidden curricula and teaching materials, such as through images in textbooks (Carpenter and Lee, 2010; Adu, Solomon and Korley, 2021; Moore, 2020), thus only representing a powerful minority of society.

Although the modern languages classroom has always been a place where many current social issues are addressed, from equity and equality to social justice (Freire, 2000), by including topics such as the environment, the living world, the world of sports, occupations, and many more, they are still a reflection of the society in which we live, which is not as tolerant as some laws prescribe. As a matter of fact, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) includes sociocultural awareness as one of its key competences, as learning a language intrinsically comes with a set of cultural values (Kim, 2020), which, according to the European Union, ought to be human dignity, freedom, democracy, equality, rule of law, and human rights, as defined in the Treaty of Lisbon (2007).

However, every modern language classroom has to follow the Educational Curriculum, a compulsory legal document in which the intentions, programme, objectives, contents and skills of the education are recorded (Mulenga, 2019). Although it provides the consensus on what concepts to teach at each educational level, it contains the androcentric bias of the society in which it is created. In addition, educational institutions indirectly transmit the teachers' values and beliefs through the hidden curriculum: an unofficial and unwritten curriculum which

[10] "Normative" in this context refers to cisgender and heterosexual.

encompasses all the daily interactions that take place in the classroom (Maxwell, Solomon & Korley, 2021).

These contents, once approved, are present in the textbooks used in the classrooms, which have been found to portray the male perspective as neutral, thus implicitly perpetuating sexist attitudes. In addition, many of these textbooks have been found to contain sexist language, together with illustrative images, which, more often than not, portray an overrepresentation of male characters, subliminally reinforcing their position of power in society (Alonso, 2016; Dominguez, 2003; Lewis, 2011; Stockdale, 2006).

This lack of appropriate materials results in the necessity for teachers to be committed to the representation of all learners in their English classes through cross-curricular supplementary material and careful use of the hidden curriculum as well as the language used in the classroom.

2. IMPORTANCE OF INCLUDING GENDER-NEUTRAL LANGUAGE IN THE MODERN LANGUAGES CLASSROOM

In Western thought, reality is often classified in binary categories (such as good/bad, pretty/ugly), creating an imaginary opposition between the two plausible alternatives, which, in turn, establishes hierarchies between them (Crawley et al., 2008).

Due to the current androcentric and patriarchal nature of our society (Bergara et al., 2010), this classification also applies to people, thus placing the male perspective at the core of cultural values, societal norms and even language, while relegating women to a secondary role. However, gender is not a fixed entity but a spectrum (Tharp, 2015), comprised of more identities than just the two normative ones (Oakley, 1972), nonetheless, these are often silenced in the hegemonic discourse, resulting in their stereotyping, leading to a higher chance of experiencing gender-based violence, homelessness, substance abuse and acts of suicide (Pawelczyk, 2014).

This poses a major social problem as it harms those students who do not follow the gender dichotomy, such as trans, non-binary, and gender

non-conforming people, as they cannot see themselves represented in the discourse of the classroom, making it more complicated for them to succeed in learning the target language, which will undeniably have an impact on their educational outcomes.

In addition, trans, non-binary, and gender non-conforming people tend to be confronted more regularly with covert hate crimes, such as invasive questioning, misgendering or deadnaming (Bradley, 2020). This violence against trans[11] people is not only individual, but also institutionalised, by hindering their right to change legal documents, not implementing gender-neutral bathrooms in public spaces or not accepting them in certain programs (Grant et al., 2011).

Thus, the objective of this paper is to provide good practices to use in the modern languages classrooms for the use of non-gendered language in order to include all the students, regardless of their gender or sexual-affective identity, as, in order to include trans, non-binary and gender non-conforming students in our daily lessons, we, as teachers, should be aware of the language we use, as it can silence, invalidate and discriminate against certain students.

As, according to Bashir (2024), the most studied languages in the world are: first, English, studied by 1.5 billion people; second, French, studied by 82 million; third, Mandarin Chinese, with an amount of 30 million students; next is Spanish, studied by 14.2 million people; followed by Italian with 2 million students, Arabic with 4 million; Russian with 2 million and Portuguese with an amount of 1.8 million learners worldwide, in this article, the most commonly studied modern European languages will be accounted for: English, French, Spanish, Italian and Portuguese.

3. METHODOLOGY

This paper will follow a variety of methods, as its aim is twofold: on the one hand, it aims at providing good practices in relation to teaching

[11] Here the word “trans” acts as an umbrella term to cover all non-normative gender identities, such as non-binary or gender non-conforming.

strategies, and, on the other hand, it focuses on the specific linguistic resources to use in the classroom for the efficient inclusion of all the students.

Thus, first, the critical pedagogy and engaged pedagogy currents are followed, as they encourage teachers to incorporate diverse voices, experiences, and cultural contexts into the curriculum, thus going beyond the transmission of information and skills to foster a sense of agency, critical thinking, and social responsibility among learners. These pedagogies aim at challenging the status quo and strive to create educational experiences that contribute to a more just and equitable society (Giroux, 2001). Additionally, bell hooks (1994)'s engaged pedagogy aims at creating a greater sense of engagement, following Krashen (1980)'s affective filter hypothesis, from his monitor model, which states that there is a psychological barrier that can either facilitate or hinder language learning in a second language, based on the level of stress the students feel. Thus, the more open the teachers are towards their students' diverse identities, the more relaxed and at ease these students will feel in class, therefore improving their learning outcomes.

On the other hand, sociolinguist methodologies are also used in this paper, as it aims at analysing the language we use, as words can reinforce social attitudes towards non-normative genders, usually by silencing them into the generic masculine discourse. By using sociolinguistics, one can see the relationship between gender and language, and how biased a language is towards a specific gender, commonly the male, as it has been, and continues to be, the most powerful identity in our Western androcentric society.

4. GOOD PRACTICES FOR MODERN LANGUAGES TEACHING: HOW TO EFFECTIVELY USE GENDER-NEUTRAL LANGUAGE

The first step in any classroom (be it language or any other subject) would be for students to introduce themselves to the teacher and their fellow students in order to state their identity as individuals. This is particularly important when taking into account trans, non-binary and

gender non-conforming identities, as many times they use names which are different from the ones which appear in their legal documents. In addition, it is impossible to know based on physical appearance or legal names what pronouns a person uses to refer to themselves, thus, each student should introduce themselves on the first day of class by saying their name and the pronouns[12] which should be used to refer to them. It is advised that this introduction be initiated by the teacher, to provide an example of how to do it, especially in lower levels of language proficiency, where it may be recommendable to do so using the students' vehicle language instead of the target one.

Teachers must also be careful with the assumption of pronouns when correcting students' assignments, as sometimes what might look like a concordance mistake might not be it. For instance, assuming that it is a grammatical error when a student whose pronouns are feminine describes their partner with feminine pronouns, or vice-versa: when a student whose pronouns are masculine describes their partner with masculine pronouns. What could be seen as a grammatical mistake might just be an assumption of the heterosexuality of the students, thus, it is important for the teacher not to correct these pronouns without first asking the students for clarification with discretion in private. Furthermore, it is important to state as a rule in the class that people's pronouns will not be assumed, be it their classmates', other teachers' or even those of characters from the teaching materials, for instance, characters from listening or reading activities who do not state their pronouns.

Thus, it will be essential to provide linguistic alternatives to the binary pronouns "he/she" to refer to people to whom we cannot ask for pronouns. For instance, in English we use the gender-neutral third person plural pronoun "they" (which encompasses he and she) as a singular in order to avoid the gender mark of the third person singular "he/she" ("them/their" for the object and possessive forms of the pronoun). Just like with the pronoun "you" (which is also singular and plural), there

[12] In this article, the term "preferred pronouns" will not be used because they are not a preference, instead, they are personal identity marks to reflect one's identity.

are ways to imply the plural sense of the pronoun, such as with “all” as in “you all” (“y'all”) or “them all”.

In Spanish, because the third person plural pronoun is marked with gender (*ellas/ellos*), we use the word *elles* to mark the neutral plural, instead of *ellos* (masculine) and *ellas* (feminine). The same word without the plural mark “-s” is used for the singular: *elle* instead of *él* (masculine) and *ella* (feminine).

In French we use the neologism *iel* as the neutral pronoun for the third person singular and *iels* for the third person plural instead of the masculine *il/ils* and the feminine *elle/elles.*

In Italian *ləi* is used as a way to merge the pronunciation of the third person singular masculine pronoun *lui* and the feminine *lei*. The plural stays the same (*loro*) as it is already used both for the masculine and feminine forms.

In Portuguese: the neologism *elu/elus* is used instead of the masculine *ele/eles* and the feminine *ela/elas.*

However, not all of these gender-neutral pronouns are consolidated in every language, for instance, in English it is more widely used than in the rest of the aforementioned languages. As a result, it is crucial to have a repertoire of strategies to include trans, non-binary and gender non-conforming identities in the language classroom, such as the use of gender-neutral vocabulary and gender-neutral grammar strategies.

Most modern languages use the masculine as the generic gender for most nouns and adjectives, however, that practice silences and invisibilises the rest of identities which comprise the population: feminine and neutral identities. It is important to include the gender-neutral counterparts of the words to be learnt throughout the academic year, in addition to the traditional vocabulary provided in the teaching materials (such as student’s books and workbooks). The vocabulary topics which usually need the most extra vocabulary are: the family, professions and descriptions. In some modern languages, it might be more difficult than others to find the gender-neutral counterpart of the generic masculine words, but it does not mean that it is impossible.

In English, for instance, many words are already neutral, adjectives do not have a gender mark ("tall") and many nouns are already neutral in nature ("teacher" or "doctor"). Although some words do have a gender mark, such as the "-man" compounds in relation to occupations, such as "chairman", "fireman" or "policeman", this suffix can be changed to "-person" as in "chairperson", or being replaced by another word altogether such as "firefighter" or "police officer". Regarding the family, we can use the word "sibling" instead of "brother/sister" or "parent" instead of "mother/father".

In Spanish, we can use the "/a" as in *alumno/a* to include women in the discourse, however, it does not include non-binary people. For them, the forms "@" as in *alumn@*, the "x" as in *alumnx*, or the "_" as in *alumn_,* can be used, instead of using the so-called neutral masculine ending "o" (*alumno*). Nevertheless, these strategies pose two problems: first and foremost, these words in Spanish are not possible to pronounce, and, secondly, even if we only use them in the written form, speakers still process them as masculine (Sánchez, 2020). For this reason, instead of using *los alumnos, los/as alumnos/as, l@s alumn@s, lxs alumnxs or l_s alumn_s*, it is more advisable to use collective plural nouns such as *el alumnado*, which although in this case it has a masculine article, is a collective noun, thus comprising everybody. When referring to individual non-binary or gender non-conforming people in Spanish, we can use the suffix "-e", which is used as a gender-neutral counterpart of the masculine "-o" and feminine "-a", as in *alumne,* or *alumnes* for multiple people.

In French, we can use "x", or "æ" as in *étudiantx* or *étudiantæ* instead of *étudiant/étudiante*. However, as it happens in Spanish, these words could not be pronounced in spoken language. On the other hand, we can use "·e", "-e", "(e)" and "E" as in *étudiant·e, étudiant/e, étudiant(e) and étudiantE* in written form to include both males and females in the discourse. Nevertheless, in spoken language, the masculine generic would always be used in the plural form, as in *les étudiant(e)s*, due to the fact that the third person plural article *les* encompasses both genders, and the feminine form is usually marked in written form but not in pronunciation (*étudiant* and *étudiante* are homophones).

Furthermore, these strategies do not include nonbinary people, as they focus on the portrayal of males and females. Then, in order to include them, we could make use of different strategies, for instance, we could use those gender-neutral words which already exist in the language, such as epicene[13] words i.e. *élève* instead of étudiant(e), or collective words, such as *le corps étudiant*.

In Italian, we can use "-u;",“@”, “*”, “x” and, as in *alunnu, alunn@, alunn** or *alunnx* instead of *alunno/alunna* to avoid the use of the generic masculine (*alunni*), however, just as it happens in Spanish and French, these symbols cannot be pronounced in speech. An alternative could be “ə” (for the singular) and “3” (for the plural), as in *alunnə* instead of *alunno/alunna* and *alunn3* instead of *alunni/alunne*, which changes both written and spoken language at the same time. In addition, we can make use of collective nouns, such as *il corpo studentesco* or *la scolaresca*, not to disclose any genders.

In Portuguese, we can use the “@” and the “x”, instead of using the so-called neutral masculine ending “o” (*aluno*). Nevertheless, these strategies pose the same problem as in the previously mentioned languages: they are not possible to be pronounced. For this reason, it is more advisable to use collective plural nouns such as *o alunado*. When referring to individual non-binary or gender non-conforming people in Portuguese, we can use the suffix “-e”, as in Spanish, which is used as a gender-neutral counterpart of the masculine “-o” and feminine “-a”, as in *alune,* or *alunes* for multiple people. However, in Portuguese we do not have a gender-neutral article, so it is recommended to omit it.

Although there are certain gender-neutral words which have a truly gender-neutral meaning, such as the words “parents” (EN)[14], *parents* (FR), *las familias* (ES), *genitori* (IT), and *as familias* (PT), some other words which are supposed to be gender-neutral have masculine or feminine connotations (Upworthy, 2016), such as “firefighter” (EN),

[13] Epicene words are those which only have one grammatical form to indicate both the masculine and feminine genders.

[14] The abbreviations used for the languages are the following: for English, (EN); Spanish, (ES); French, (FR); Italian, (IT); and Portuguese (PT).

policía (ES), *propriétaire* (FR), *l'elettricista* (IT), or *gari* (PT), which are often assumed to be masculine; or "nurse" (EN), *auxiliar* (ES), *secrétaire* (FR), *l'estetista* (IT), or *nutricionista* (PT), which are assumed to be feminine.

Thus, as teachers, we need to be aware of this and challenge the discourse using props such as memoirs of well-known women, men[15], non-binary or gender non-conforming people who have challenged the traditional gender roles, such as Marie Curie in science, Mary Shelly in literature, the Wachowski sisters in the filmmaking industry, Gianni Versace in fashion, Nicky Case in the video game industry, Rain Dove in modelling, and so on.

The last strategy is to provide grammatical counterparts to avoid using gendered language in those languages where grammatical gender is present in virtually every kind of word (pronouns, nouns, adjectives…). In Roman languages such as Spanish, French and Italian the use of gender-neutral vocabulary might be more difficult, although not impossible.

In Spanish, we can re-write some sentences to be able to use gender-neutral nouns or collective nouns. We can change the pronouns *el, los, aquel, aquellos* followed by the relative *que* for the neutral words *quien, quiénes* and *cada*. For instance: *Los que quieran salir* can be changed to *quienes quieran salir.* Another strategy can be to use the impersonal *se* and the passive voice: instead of saying *cuando el usuario solicite la información*, we can say *cuando se solicite la información*. Finally, we can also make use of gerunds and infinitive such as changing *es imprescindible que los interesados acudan personalmente* for *es imprescindible acudir personalmente* or even omit the subject in many sentences, as in *trabaja en la universidad* instead of *él/ella trabaja en la universidad*.

In French we can use inclusive pronouns such as *cellui, celleux* or *ceuxes* to avoid expressing a gender, for instance, *ceux/celles qui veulent sortir* would be changed to *celleux qui veulent sortir.* In addition, we could use the passive voice to avoid the subject, such as in *quand on veut une information* instead of *quand l'utilisateur veut une*

[15] Both trans and cis.

information, or *Il est indispensable de se présenter* instead of *Il est indispensable que les intéressés se présentent*.

In Italian, we can avoid stating a gender by omitting the subject in most sentences, as in *lavora all'università*. We can also avoid using the masculine relative, such as saying *chi vuole uscire*, instead of *coloro i quali vogliano uscire*. Just like in the other two Roman languages, we can use the impersonal to avoid expressing a gender, for example, we can say *quando si richiedano informazioni* instead of *quando l'utente richieda l'informazione*. Lastly, we can also use the gerund and infinitive to be inclusive, as in *è imprescindibile intervenire in persona* instead of *è imprescindibile che gli interessati intervengano personalmente*.

In Portuguese, we can follow the same aforementioned strategies and change the pronouns *os/as* followed by the relative *que* for the neutral word *quem*, for instance, changing the sentence *os que queiram sair* for *quem queira sair*. In addition, we can also use the impersonal *se* and the passive voice: instead of saying *quando o usuário solicita a informação* we can say *quando se solicita a informação*, and gerunds and infinitive such as *é imprescindível acudir pessoalmente* instead of *é imprescindível que os interessados acudan pessoalmente*.

It is important to use the previous strategies for the use of gender-neutral language in a transversal or cross–sectional way throughout the whole academic year, not as just giving grammatical information in a traditional lecture, or by giving these grammatical resources as extra information or as fun facts, as only with its real and prolonged use will students see them as an appropriate and acceptable way of using language, and not as an option to be used only in the classroom.

Thus, the use of non-gendered language can be encouraged in students' writings, presentations, day-to-day exchanges and even exams, thus showing them that inclusive language has a place in academic discourse, as well as in everyday life.

5. CONCLUSION

In conclusion, the modern European languages classroom is highly influenced by the target culture, language and, therefore, society. It reinforces the target language's values, beliefs and norms into the students, sometimes even hindering some students due to the clash between their own identity and how that identity is perceived by the target culture.

This is something that has been happening within the LGBTQ+ community, and that still happens when trans, non-binary or gender-non-conforming people go to a traditional classroom where the teachers are not familiar with inclusive language.

However, including inclusive language and non-gendered words not only helps trans, non-binary and gender non-conforming students feel represented in the classroom -which in turn will make them more interested in the subject, resulting in better academic results- but also women and non-heterosexual students, as its use can take off the male power often given to language and distribute such power among all the identities of the classroom, thus creating a more democratic classroom atmosphere.

In order to include such topics in the European modern languages classroom appropriately, teachers will need to be well-prepared, acquiring the necessary accurate knowledge, materials and methodologies in order to make this inclusion positive, dynamic and transversal for the benefit of all students, and, by extension, society in general.

Thus, this article has provided good practices on how to be inclusive towards trans, non-binary and gender non-conforming students and colleagues in the most commonly studied modern European languages (English, French, Spanish, Italian and Portuguese) through the use of strategies and linguistic resources such as gender-neutral pronouns, nouns and grammatical structures.

These strategies can be used, most importantly, in the first day of class with new students, in order not to assume anyone's genders; also evidently when a student asks to be referred to with non-gendered language or when knowing that there are non-binary or gender non-conforming

students in the classroom; but even if there are no specific people who use non-gendered language for themselves in the classroom, inclusive language should be always used to refer to people whose gender we do not know, such as characters from the audio recordings, reading texts, grammar activities or any other resource that might be used in the class.

By following this approach, students will learn how to accurately and respectfully communicate with and address anyone in the target language, no matter their personal background, source culture or mother tongue.

Nevertheless, the authoritative sources which oversee and guide modern languages, such as dictionaries, guides or official exams, must also employ these strategies in order to actively and accurately depict the reality of non-normative individuals, thus transforming the hegemonic discourse of the society into an haven where everyone can be equally included, thus shaping the classroom discourse as a result.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

I would like to acknowledge the help I have had from native speakers of the different languages aforementioned: Marie Paule Lahitton, Maria do Rosario Casas Coelho, Concetta Maria Sigona and Laura Aldana.

7. REFERENCES

Adu S. M., Solomon & Korley (2021). Hidden Curriculum Does it Matter? in ResearchGate

Alonso Torío, E. (2016). "El género y el sexismo en la clase de ELE" Publicaciones Centros, págs. 22-30

Bashir, S. (2024). "Top 10 Most Studied Languages In The World" Retrieved https://www.marstranslation.com/blog/most-studied-languages-in-the-world

Bergara, A., Riviere and Bacete (2010). Men, Equality and New Masculinities. EMAKUNDE-Basque Women's Institute, Manuel Iradier, 3601005 Vitoria-Gasteiz

Bradley, C. (2020). Transphobic Hate Crime Report 2020 The scale and impact of transphobic violence, abuse and prejudice. London: Galop

Carpenter, V. M. and Lee (2010). “Teacher education and the hidden curriculum of heteronormativity”, Curriculum Matters, Vol. 6

Crawley, S. L.; J. Foley, and L. Shehan. (2008). “Creating a World of Dichotomy: Categorizing Sex and Gendering Cultural Messages.” In Gendering Bodies. Reproduced with permission of Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc. in the format Textbook via Copyright Clearance Center. SAGE Publications, Inc.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.). New York, NY: Continuum.

Grant, J. M., L. A. Motter, and J. Tanis (2011). Injustice at Every Turn. A Report of the National Transgender Discrimination Survey. Washington: National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force, 2011.

Gygax, P., Ute G., O. Sarrasin, J. Oakhill and A. Garnham (2008). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians and mechanics are all men. Language, Cognition and Neuroscience 23(3) 464 - 485 DOI: 10.1080/01690960701702035 URL: http://dx.doi.org/10.1080/01690960701702035

Henry, L. and M. Ryder (2021). Access All Areas: The Diversity Manifesto for TV and Beyond, Faber & Faber, EAN/UPC 9780571365128

Kim D. (2020). Learning Language, LearningCulture: Teaching Language to the Whole Student, ECNU Review of Education 3(1):209653112093669 DOI: 10.1177/2096531120936693

Moore, A. R. (2020). “Understanding heteronormativity in ELT textbooks: a practical taxonomy”, ELT Journal, Volume 74, Issue 2, April 2020, Pages 116–125, https://doi.org/10.1093/elt/ccz058

Nonbinary wiki (n.d.). https://nonbinary.wiki/wiki/Main_Page

Sánchez Sáinz, M. (2020). Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación? Catarata, Segunda edición

Tharp, A. N. (2016). Gender Spectrum Theory. Forensic Science, Pre-Medical Biology, & English/Writing. Faculty Mentor: Randall Horton. the University of New Haven.

Oakley, A. (1972). Sex, gender and society. London: Maurice Temple Smith Ltd.

Pawelczyk, J., Pakuła, Ł., and Sunderland, J. (2014). Issues of power in relation to gender and sexuality in the EFL classroom—An overview. Journal of Gender and Power, 1(1), 49–66.

Upworthy (2016). A Class That Turned Around Kids' Assumptions of Gender Roles! [Video] Youtube. URL https://www.youtube.com/watch?v=G3Aweo-74kY

SECCIÓN II

ARTES VISUALES Y AUDIOVISUALES

LA MUJER NO NORMATIVA EN LAS NUEVAS VOCES DEL CINE DE TERROR ESPAÑOL: EL CASO DE CARLOTA PEREDA Y *CERDITA* (2022)

ANNA TARRAGO MUSSONS
Universitat de Barcelona

ENDIKA REY BENITO
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En una de las incontables cintas que se conservan de Ted Bundy, uno de los asesinos en serie más prolíficos de la historia, este afirmaba que:

> "La fantasía que acompaña y genera la anticipación que precede al crimen es siempre más estimulante que el inmediato resultado del crimen en sí"[16].

Puede que esta sea la razón por la que el personaje del *psychokiller* siempre se encuadra en el suspense, el *thriller* y el terror. Y puede ser también que ese misterio y fascinación sea en parte lo que ha hecho que el cine de estos géneros haya sido uno de los más estables y exitosos a lo largo de la historia.

Este capítulo propone estudiar la ópera prima de Carlota Pereda, *Cerdita* (2022), con la intención de analizar algunos aspectos destacables en cuanto a su protagonista y al género cinematográfico de terror en el que se enmarca la cinta. A su vez, el interés de esta investigación pasa por descubrir si se subvierten algunos de los elementos canónicos del género a causa, entre otros factores, de la mirada femenina y feminista de esta cineasta.

[16] Ted Bundy en el documental Conversaciones con asesinos: Las cintas de Ted Bundy (Conversations with a Killer: The Ted Bundy Tapes, 2019, Joe Berlinger, Netflix).

La elección de *Cerdita* no es casual. La trayectoria de Carlota Pereda, igual que la de otras directoras que, hasta hace poco, fueron cineastas noveles, forma parte de una investigación en curso de los autores firmantes sobre las óperas primas de la última década que algunos medios consideran como pertenecientes a una "nueva ola" dentro del cine español reciente. Esta corriente estaría integrada, sobre todo, por una generación de directoras jóvenes que están muy presentes en los circuitos nacionales e internacionales de festivales y premios de prestigio, y que parecen recurrir a una serie de motivos y recursos narrativos de forma reiterada (Rey y Tarragó, 2022).

Desde 2010 y hasta 2022, y existiendo una diferencia notable entre el número de óperas primas dirigidas por hombres y las dirigidas por mujeres en cuanto a género cinematográfico se refiere, solo cuatro de los sesenta y cinco *thrillers* o filmes-debut de suspense estrenados fueron dirigidos por una mujer; a su vez, de los trece títulos de terror estrenados estos doce años por cineastas debutantes, solo uno fue dirigido por una mujer. Este es el caso que nos ocupa: *Cerdita,* de Carlota Pereda.

Tal y como afirman algunas de las directoras que forman parte de esta corriente bautizada como "otro nuevo cine español femenino" o "nueva ola femenina", hay factores inherentes que dificultan la producción de cine de género más allá del drama y la comedia. La propia Carlota Pereda habla de tres factores fundamentales: por un lado, estaría la ausencia de referentes femeninos históricos realizando cine de género, por otro la idea de que hay mujeres que no quieren hacer ese cine porque no les gusta, y en tercer lugar el hecho de que no se puedan levantar este tipo de películas desde la financiación: "Yo antes de hacer los cortos intenté mover muchos proyectos y me han mirado con caras muy raras, caras de *¿Por qué quieres hacer esto?* Es una sensación muy bizarra. (...) Si ibas [a un productor] con una propuesta de terror, o que cruzara lo fantástico, era como que eso no se iba a hacer por el hecho de ser una directora. Es verdad que para los hombres también es difícil levantar películas de género, y levantar cualquier película en general, porque es caro. Pero a mí me han llegado a decir: *Pero ¿por qué quieres hacer terror si eres una mujer?* También me han dicho, que esa [explicación] es muy bonita (risas): *No, los thrillers ya lo hacen los chicos.*

Tú si quieres puedes hacer una comedia. Y no era una cuestión de que te lo dijeran a malas, de ponerte en tu sitio, sino de explicarte que *Así son las cosas*" (Pereda en De Fez, 2022: 50:36).

Seguramente es por esto último por lo que parece ser que la propia Pereda, después del éxito de *Cerdita*, está reivindicando, a base de una construcción y una mirada claramente femeninas, lo que podría llegar a ser una sólida trayectoria dentro de la dirección del *thriller* y del terror. En este sentido, la directora estrenó recientemente su segundo filme, *La Ermita* (2023), donde optó por una nueva mirada dentro del género y, en concreto, alrededor del cine de fantasmas, y ya tiene en marcha su próximo proyecto de género, ya que la guionista y directora se encuentra actualmente desarrollando la serie de televisión *Que muera el amor*, producida por Morena Films y Buendía Estudios y que trata sobre una vampira a lo largo de los siglos.

1.1. POR QUÉ CERDITA

Cerdita nos cuenta la historia de Sara, una adolescente que vive en un pueblo pequeño en Extremadura y que pasa el verano trabajando en la carnicería de sus padres. La protagonista sufre el acoso de casi todo el mundo a causa de su sobrepeso, su timidez y su clase social. Y este acoso se manifiesta de diferentes maneras, siendo la más explícita y violenta la de los jóvenes del pueblo, especialmente las chicas de su misma edad. Pero ese no es su único problema: Sara vive su día a día sintiendo también el rechazo de la otra gente del pueblo, las miradas de compasión de su padre y los desprecios de su madre.

En pleno verano, y habiendo sufrido uno de los múltiples episodios de ciberacoso y violencia física a los que está acostumbrada —en una piscina que la deja figurada y casi literalmente desnuda—, Sara conoce por accidente a un recién llegado que acaba de secuestrar a dos de las vecinas del pueblo que la acosan y que resultará ser un asesino en serie. El joven, al que descubrimos ya en los primeros minutos de la cinta, parece encariñarse con Sara y empatizar con su carácter de *outsider*, y decide centrar sus próximos asesinatos y torturas en todos aquellos que maltratan a la adolescente. La relación de complicidad entre Sara y el asesino los llevará a una escalada de muertes y violencia que no parará

hasta que Sara acabe matando a su macabro héroe y liberando a las dos adolescentes que éste ha secuestrado al comenzar la película.

Con un equipo técnico muy paritario, Pereda consiguió estrenar su primer largometraje en octubre de 2022. El filme contó con un elenco que repartió muy equilibradamente actores y actrices noveles, encabezados por Laura Galán, protagonista de la cinta, con pesos pesados del cine español, como Carmen Machi o Pilar Castro.

La película fue una auténtica sorpresa. No solo por ser un *slasher*, un subgénero del terror poco trabajado históricamente en España, sino porque hablaba sin reparos ni tabúes de una lacra social reciente como es el bullying, el acoso infantil o juvenil, y la impotencia y la rabia que se derivan de quien lo sufre y quien lo ejerce.

El filme sumó diez premios internacionales y casi treinta nominaciones distintas en festivales generalistas o especializados de género, entre los que destaca el Goya a la mejor actriz revelación a Laura Galán o el premio Meliés de Oro obtenido en el Festival Internacional de Cine Fantástico de Sitges, así como la selección de la cinta para competir en el Festival de Sundance.

Pese a ser considerada una propuesta arriesgada, tanto por su género como por ser la ópera prima de una mujer, *Cerdita* ya contaba con un aval muy importante. El prólogo de la historia había sido estrenado en 2018 como cortometraje, y ya entonces obtuvo hasta veintinueve premios internacionales, entre ellos el Goya al mejor cortometraje de ficción.

El estreno del largometraje casi cuatro años más tarde, repitió actriz protagonista y gran parte del equipo técnico, y supuso un éxito comercial considerable al mismo tiempo que fue muy bien recibido por la crítica, que bautizó la cinta como "*thriller* cañí" o "*slasher* rural".

1.2. SLASHER Y COSTUMBRISMO ESPAÑOL

Cabe decir que el *slasher*, o cine de puñaladas, un subgénero del terror centrado en *psychokillers* o asesinos en serie, tiene una tradición intermitente en la industria española. Como recogen Irene Raya e Irene Liberia (2017), existen títulos notables a partir de la segunda mitad del

siglo XX, aunque la mayoría de ellos sufren de cierta hibridación entre el suspense, el terror, el cine negro, el giallo y los filmes de temática policíaca y criminal. Sin embargo, es en los primeros años del siglo XXI cuando observamos filmes que respetan más las convenciones arquetípicas del *slasher* y obedecen mejor a la lógica del esquema del perseguido y el perseguidor. Así, el volumen de películas españolas sobre asesinos en serie aumenta con la proximidad del nuevo milenio con títulos como *Tesis* (Alejandro Amenábar, 1996), *Al límite* (Eduardo Campoy, 1997) y *Nadie conoce a nadie* (Mateo Gil, 1999) en los últimos años de los noventa. Mientras que, a partir del 2000, aunando *thriller* y psico-horror, pueden citarse *Plenilunio* (Imanol Uribe, 2000), *Impulsos* (Miguel Alcantud, 2002) o las recientes *Que Dios nos perdone* (Rodrigo Sorogoyen, 2016) y *El guardián invisible* (Fernando González Molina, 2017), en las que la investigación policial lleva el peso de la trama.

Por otro lado, a partir del 2000 se produce un pequeño *boom* de lo que se conoce como neo-*slashers*, con la aparición de una serie de títulos que imitan el modelo estadounidense de *Scream* (Wes Craven, 1996) o *Sé lo que hicisteis el último verano* (Jim Gillespie, 1997): *Tuno negro* (Pedro L. Barbero y Vicente J. Martín, 2001), *School Killer* (Carlos Gil, 2001) o *XP3D* (Sergi Vizcaíno, 2011) serían algunos de los más "clásicos". Mientras que otros como *El arte de morir* (Álvaro Fernández Armero, 2000), *La monja* (Luis de Madrid, 2005) o *Sexykiller* (Miguel Martí, 2008) mezclan el neo-*slasher* con lo fantástico y lo cómico. Asimismo, los asesinos en serie protagonizan cintas de autor y dramas costumbristas como *Las horas del día* (Jaime Rosales, 2003) o *La promesa* (Héctor Carré, 2004), y también están presentes en películas que son, en sí mismas, una amalgama de géneros, cuyo máximo exponente sería *Abracadabra* (Pablo Berger, 2017). Incluso el cine de catástrofes sirve de marco para construir historias de homicidas múltiples, como *3 días* (Francisco Javier Gutiérrez, 2009). Lo que hace Carlota Pereda con *Cerdita* es llevar el costumbrismo a ese terreno, logrando que el ambiente asfixiante de un pueblo en pleno verano, donde nunca pasa nada, y en el que todo el mundo se conoce, sea el caldo de cultivo perfecto para romper con lo establecido.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

– Este capítulo pretende explorar si *Cerdita* se aleja de los motivos, temáticas y tendencias narrativas que se encuentran en el cine de las directoras debutantes en el cine español de la última década para experimentar con argumentos más propios del género de terror o del suspense, o si bien Pereda aprovecha precisamente estos motivos tan propios de las voces femeninas del nuevo cine español (como la marginalidad, la otredad, la discriminación o la violencia) para convertirlos en elementos cotidianos generadores de miedos contemporáneos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Estudiar los principales motivos temáticos de *Cerdita* para ver su posible encaje en la "nueva ola" de directoras debutantes en el cine español.

– Comprobar si dichos motivos son exclusivos del género de terror o del *slasher*, o si se extraen de las temáticas propias de la corriente de las mencionadas cineastas.

– Analizar en profundidad el personaje protagonista (Sara) y ver su correspondencia con posibles arquetipos pertenecientes al *slasher*

– A partir del análisis de la relación del personaje protagonista con otros personajes, ver si el rol otorgado se subvierte con nuevos motivos o ideas temáticas ajenas a los roles tradicionales del terror.

3. METODOLOGÍA

Para responder a los objetivos planteados, se ha elegido una metodología de análisis textual, que se regirá, primeramente, por el modo observacional (visionado y estudio de la película) para el estudio de los principales motivos temáticos del filme, y, en segundo lugar, por el análisis

socio-semiótico de personajes (tanto del personaje protagonista como de las relaciones que establece con otros personajes principales).

Para el estudio de los motivos y los temas principales, se parte del modelo de análisis llevado a cabo en una investigación preexistente por los autores firmantes (Rey Benito & Tarragó Mussons, 2022). En dicha investigación se cuenta con una muestra que llega casi a ochenta películas de ficción realizadas por directoras noveles desde 2010 y hasta 2022, donde se sistematizaron los parámetros de análisis a partir de metodologías ya existentes como las pertenecientes a los estudios de Fátima Arranz (2010), Virgina Guarinos (2020) o Pilar Aguilar (2010). Estos modelos han sido ligeramente adaptados o refundidos para crear una plantilla *ad hoc* para esta investigación, incluyendo algunas categorías propias o bien combinadas, para así tratar de detectar esa recurrencia temática y narrativa en los filmes estudiados. De esta manera, se ha podido estudiar el peso y la presencia de temáticas como la familia, el trabajo, la clase, la pareja, la sexualidad, la sororidad, la violencia, la marginalidad o la otredad, entre muchas otras cuestiones, y de las cuales, para el estudio de *Cerdita*, nos interesan especialmente las cuestiones de la violencia, la marginalidad y la otredad (para analizar la discriminación).

A su vez, se ha añadido una nueva categoría centrada en el género del *thriller,* el terror y el *slasher,* tomando como referencia diversos estudios de análisis de arquetipos narrativos y de géneros cinematográficos para contribuir, desde el aspecto de la genericidad, al análisis completo de la cinta desde los convencionalismos y pactos de género cinematográficos. Dichos estudios son, entre otros, los pertenecientes a los libros *Men, women, and chain saws: gender in the modern horror film, de* Clover (2015), y *Crimen y Fantástico*, de Martínez y Mateu (2021) —incluyendo el prólogo de los editores y el capítulo de Cuenca García), y los artículos de Cantó (2022), Carrera-Garrido (2016), Deltell y Muñoz (2020), Fernández y Zecchi (2024), Maseda (2024), Medina-Contreras y Colón (2021), Pacheco (2021) o Raya y Liberia (2017)—.

TABLA 1. *Tabla de modelo de análisis de temas y motivos narrativos para el estudio de las cintas de ficción españolas dirigidas por cineastas noveles*

Protagonista	¿Quién es el/la protagonista principal? ¿Cuál es su edad? ¿Cuáles son sus principales rasgos fisiológicos y psicológicos? ¿Vemos cuál el trabajo del/la protagonista?
Contexto	¿Cuál es la época en que transcurre la película? ¿Existe algún tipo de discurso acerca del contexto histórico (revisión del pasado, memoria histórica, etc.)?
Familia	¿Es la familia un tema principal en la película? ¿Es la maternidad un tema principal? ¿Se representa una familia normativa ¿Aparece un progenitor en pantalla? ¿Aparece otro miembro familiar?
Sororidad	¿Toman iniciativas los personajes femeninos? ¿Es la sororidad un tema principal? ¿Interactúan los personajes femeninos entre sí? ¿Aparecen escenas que impliquen una relación de amistad, cariño y/o ayuda?
Relaciones afectivas	¿Es la relación de pareja un tema principal? ¿Aparecen elementos relacionados con la sexualidad? ¿Aparecen elementos sexuales no normativos?
Motivos narrativos	¿Se trata de una película vinculada al Universo femenino (en el sentido de Historias centradas en las mujeres y sus espacios y vivencias)? ¿Se trata de una película vinculada al Intimismo (en el sentido de ahondar en lo profundo de los personajes y que el conflicto interno de uno guía la trama)? ¿Cómo se retrata en la película la marginalidad y educación? ¿A qué clase social pertenece su protagonista (Clase alta, media o baja)? ¿Aparecen elementos relacionados con la otredad (el otro inmigrante, racial, cultural, etc)? ¿Aparece representada la violencia (sexual, prostitución, de género, otros)? ¿Destaca algún argumento universal en la cinta?
Dirección	¿Cómo se relaciona la cinta con la filmografía previa o posterior del director o directora? ¿Contiene la película tintes autobiográficos? ¿Cuáles son los principales rasgos estilísticos del o la cineasta?
Género (thriller, terror, slasher)	¿Conocemos la identidad del asesino? ¿Cuál es su máscara o disfraz en caso de haberlo? ¿Es la violencia gráfica? ¿Qué armas y métodos se utilizan a lo largo de la película? ¿Cuáles son las motivaciones del asesino? ¿Obedecen sus asesinatos a alguna razón o cronología en concreto? ¿Cuál es el recuento final de víctimas? ¿Se transgrede de algún modo en temas relacionados con el sexo?
Campo abierto	Posibles observaciones sobre puesta en escena, female gaze, etc.

Fuente: Elaboración popia a partir de la adaptación del modelo de Endika Rey Benito y Anna Tarragó Mussons (2022)

Para el análisis de personajes, y tomando como referencia el estudio realizado por Casetti y Di Chio (1994), se seguirá el esquema planteado del análisis de tres niveles: el personaje como persona (perspectiva fenomenológica), el personaje como rol (perspectiva formal) y el personaje como actante (perspectiva abstracta), interesándonos especialmente las perspectivas del rol y del actante, ya que nos permiten establecer correspondencias con arquetipos simbólicos tradicionales y contemporáneos, así como los propios asignados por convención del género de terror y del slasher.

De esta manera, podremos analizar parámetros generales que van desde: el aspecto físico del personaje, elementos sociodemográficos y de origen, su carácter y otros aspectos psicológicos (como sus sueños u objetivos), su pasado, su ocupación, sus relaciones afectivas y sociales, o su conducta.

Por otro lado, en lo que respecta a los parámetros específicos anteriormente mencionados, podremos analizar cuestiones como las que se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 2. *Análisis de personajes según los niveles de Persona, Rol y Actante*

PERSONAJES	
	Características
Persona	Plano/Tridimensional
	Estático/Dinámico
	Activo/Pasivo
Rol	Modificador/Conservador
	Protagonista/Antagonista
	Objeto/Sujeto
Actante	Destinador/Destinatario
	Ayudante/Opositor

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La mayor parte de la historia de *Cerdita* está narrada mediante una focalización interna fija, que podemos captar desde los primeros minutos, ya que siempre nos encontramos bajo el punto de vista de Sara,

indiscutible protagonista de la cinta. Tal y como indican Juan Medina-Contreras y Pedro Sangro Colón (2021), si bien el rol femenino en las películas de terror ha estado tradicionalmente relegado al papel de víctima o superviviente, de un tiempo a esta parte está ganando relevancia un nuevo tipo de personaje femenino que asume el papel principal de una forma activa e independiente. Esto lo podemos observar de forma sustancial en el arco del personaje de Sara, que, si bien constituye un personaje activo y dinámico a lo largo del filme, refleja en sus expresiones una evolución clara. Sara pasa de ser una niña solitaria y miedosa a mostrar su empoderamiento como mujer, con momentos reveladores de su *coming of age*, como las escenas explícitas de sexualidad o de su menstruación, o la secuencia en que finalmente estalla contra su madre, provocando el ensañamiento del asesino contra su familia. A diferencia de los arquetipos habitualmente utilizados en los *slasher*, Sara es víctima y superviviente pero también recoge en parte elementos definitorios de los antagonistas de este tipo de cintas: ya desde el primer acto Sara decide no contarle a nadie que sus acosadoras han sido secuestradas y establece una relación de deseo con el secuestrador y asesino que la hace convertirse en cómplice implícita de los asesinatos que transcurren a lo largo del metraje. Esta fusión de roles en la protagonista confirma un carácter de personaje complejo donde, a diferencia de lo que suele ser habitual en el género, la frontera entre el bien y el mal queda diluida de una manera moralmente ambigua.

Algo que llama poderosamente la atención de la historia de *Cerdita* es, precisamente, el detonante principal de la violencia, o al menos la violencia hacia todos aquellos relacionados con Sara. Tal y como afirman Diana Fernández y Barbara Zecchi (2024), la rabia, como emoción con capacidad movilizadora, puede alimentar revoluciones, provocar transformaciones y amplificar voces. Sin embargo, no todas las personas tienen las mismas oportunidades de expresar esta emoción tan compleja y multidimensional. Sara parece incapacitada para tomar sus propias decisiones y vive asfixiada por el acoso generalizado. Por una parte, se encuentra el *bullying* reiterado de chicos y chicas del pueblo, al que hay que sumar la traición de su única amiga, que la deja de lado para unirse a los principales acosadores. Por otro lado, el resto de gente del pueblo

no la acosa activamente, pero también la rechaza por su sobrepeso y su inacción. A todo ello hay que añadir la violencia que Sara vive en casa, en su núcleo familiar y por ejemplo su madre, que recoge elementos actanciales ya presentes en uno de los primeros antecedentes históricos del *slasher* como es la versión cinematográfica de *Carrie* (Brian de Palma, 1976), no duda en maltratarla constantemente, a base de gritos, desprecios y la ausencia total de cualquier gesto afectivo. El cariño es asumido por parte del padre de Sara, aunque su inacción y nula defensa ante los ataques de la madre lo convierten en cómplice por omisión. Todo este entorno de violencia contra la protagonista, ya sea explícita o implícita, hacen que el instante en el que Sara decide pasar a la acción a través de la pasividad, callándose todo lo que sabe respecto al asesino, no sea tanto leído como fruto de una psicopatía sino en términos de venganza.

La primera Sara que conocemos es una chica silenciosa, que contesta con balbuceos, incapaz de defenderse de nadie, que anda deprisa, siempre huyendo, siempre alerta ante cualquiera de los ataques que recibe. Intenta pasar tan desapercibida como le permite su volumen. Esto queda remarcado a través del punto de vista que define la puesta en escena y que nos permite seguirla de cerca y sufrir con ella la violencia física y verbal en cada uno de sus entornos. Sin embargo, a partir del primer encuentro con el asesino, Sara comenzará una transformación progresiva, que la llevará a cambios notorios de postura, gestualidad e incluso mirada. Pasará de ver a los demás desde abajo a mirarlos de frente. Poco a poco, Sara va haciendo más visible su empoderamiento, llegando al punto de establecer cierta intimidad con el asesino y hasta identificarlo en parte como su objeto de deseo.

Carlota Pereda subraya un ejercicio considerablemente innovador a la hora de construir la lógica perseguido-perseguidor del *slasher*. Si bien Sara encarna a un arquetipo muy canónico al inicio de la trama, los roles de víctima y verdugo se desdibujan con la aparición del asesino: ¿Son verdaderamente víctimas las chicas secuestradas por el asesino? ¿O bien son verdugos vengados por este, enamorado de la víctima original, ahora sujeto de venganza, al permitir el secuestro con su silencio y su mentira en la coartada? Acosadores-Víctima y Verdugo se

intercambian constantemente y de forma muy orgánica en la segunda mitad de la cinta, y a pesar de todo, no dejamos de empatizar con Sara, aunque permita la violencia o incluso la fomente en algunas ocasiones. La víctima llega a dominar al asesino, controlando sus acciones con solo mirarle y será quién adquiera el poder final en la película convirtiéndose en una *final girl* o heroína totalmente alejada de los cánones clásicos del género.

Así, existen una serie de rasgos que definen tanto al personaje como a las propias narrativas de la película. Sara comienza trabajando escondida tras el mostrador de una carnicería, pero finaliza su periplo en lo alto de un matadero. La familia es uno de los temas principales de la cinta, pero asistimos a una madre que necesita la presencia de un asesino en serie para comprender la anulación social absoluta que vive su hija. La sororidad aparece como subtexto, pero siempre desde su ausencia: no será hasta que Sara decida salvar la vida de sus acosadoras que encontremos el primer apunte empático entre los personajes femeninos de la película. Y si bien la relación de Sara con el asesino no se puede catalogar como amorosa, lo cierto es que el villano es uno de los pocos personajes que tratan con cariño a la protagonista (por ejemplo, dejándole pastelitos y bollería en su habitación como método de cortejo) y ella así lo lee: ¿es ese personaje el que viene a salvarla o a condenarla?

Cerdita consigue así relacionarse con otras películas de ese Otro Nuevo Cine Español Femenino: efectivamente, al igual que en esos casos, estamos ante una cinta que se vincula con el universo femenino, con la intimidad, con la marginalidad, con la otredad y con la violencia, pero en cada una de esas categorías Pereda plantea una vuelta de tuerca: los espacios y las vivencias de las mujeres parten del dolor y se basan en la confrontación, el conflicto interno de la protagonista se exterioriza a través de los sangrientos códigos del *slasher*, la marginalidad es retratada como castigo construyendo todo un discurso social desde la crueldad, y la otredad en realidad vive en aquellas personas que simplemente se salen de las normas de belleza socialmente aceptadas. Todos los motivos narrativos habitualmente presentes en las primeras películas de ficción de las directoras españolas aparecen en *Cerdita*, pero todos están embadurnados de una tremenda violencia, física y mental, que hace

que la cinta se diferencie radicalmente en tono de otro tipo de propuestas. Ya sea por el uso del terror o por el del costumbrismo, Pereda utiliza todos los ingredientes definitorios de esa tendencia dentro del cine español, pero lo hace a modo de relectura: los miedos contemporáneos no parten necesariamente de la aparición de un asesino, sino de que, tal vez (y ahí se esconde el gran terror de la cinta), éste esté llevando a cabo un acto de justicia.

Sara es sin duda la protagonista de la narración, pero estamos ante un personaje contradictorio en el sentido de que su rol es activo en su pasividad. Se trata de un personaje modificador, tridimensional y dinámico, pero busca alterar su situación a partir de no influir en la situación que se ha encontrado azarosamente. Estamos ante un personaje que es al mismo tiempo ayudante y oponente, según donde decidamos poner el foco de la historia. Al finalizar la historia comprobaremos como se ha convertido en un sujeto de pleno derecho, pero para llegar hasta ahí ha tenido que pasar por otras categorías del esquema actancial: la *final gir*l comenzó la historia siendo su propia antagonista.

5. DISCUSIÓN

Como afirma María Cantó en su crítica del filme (2022), en Sara se establece el arquetipo femenino de "última superviviente" o el concepto de *final girl* que aparece en las películas de este género, y que también es acuñado por la escritora Carol J. Clover en su libro *Men, Women and Chainsaws: Gender in the Modern Horror Film* (2015). Este concepto hace referencia al personaje femenino que se salva, habitualmente por poseer una superioridad moral respecto a los otros jóvenes y que obtiene al final de la película toda la atención, ya que la cámara pasa de grabar desde la perspectiva del asesino a hacerlo desde su punto de vista mientras se defiende de él. Carlota Pereda juega con ese concepto y lo modifica, invirtiendo el papel de víctima de Sara y dándole el poder de decidir sobre su propio destino, algo de lo que carecen normalmente las víctimas clásicas de este tipo de filmes. De hecho, el asesino ni siquiera tiene nombre, y nunca le vemos claramente. Pasa siempre a un segundo plano, tiene poquísimas frases, y solo le oímos cuando llama a Sara por su nombre.

Luis Deltell y Andrea Muñoz (2020) suscriben esta transformación de víctima inocente a figura vengativa o incluso sanguinaria, aunque en el filme, Pereda no culmina dicha transformación con la materialización del asesinato de las acosadoras. Por un momento, juega con el espectador, permitiendo un anticlímax catárquico en el que pensamos que Sara matará a sus abusadoras. Sin embargo, en el último instante, Sara decide matar al asesino en serie y salvar a las dos chicas de una muerte casi segura. Tiene toda la lógica si vemos al asesino como mero instrumento de la rabia contenida de Sara ya que, una vez satisfecha su ansia de venganza y asumido su empoderamiento, la joven, ahora sin miedo a los demás y con una nueva voz, elimina al instrumento y emprende el retorno al hogar, que no será distinto, pero que deberá amoldarse a la superviviente y su nuevo y adquirido poder.

Miguel Ángel Gómez y Elizabeth Carrillo (2023) hablan del miedo, consustancial a la humanidad, como evocación al más básico de nuestros instintos: la supervivencia. Aprovechar su impacto cognitivo y emocional, contextualizado en un nuevo enfoque del género donde se ahonda en problemas y dilemas reales, al mismo tiempo que se profundiza en la empatía y la gestión emocional, es uno de grandes atractivos del filme de Carlota Pereda, que parece seguir la tendencia más reciente de los *slasher* con compromiso social. Porque si bien es cierto que este género cinematográfico siempre ha tenido unas características muy concretas, en los últimos años ha evolucionado y se ha redefinido. La venganza continúa siendo la principal motivación, pero también se han introducido otros factores sociales propios de la época contemporánea. En este sentido, destaca el cineasta estadounidense Jordan Peele, caracterizado por filmar "horror social" o "terror reivindicativo", al usar en sus películas los recursos típicos del género desde una perspectiva de denuncia al racismo sistémico que sufre Estados Unidos, como se puede ver en Us (2019). Pero no es el único. Ti West, director norteamericano, también hace en *X* (2022) un alegato a la vejez, aportando a su venganza un componente humano. Y el español Alex de la Iglesia trató en *Veneciafrenia* (2021) los efectos del turismo masivo en una de las ciudades más turísticas del mundo, tal y como recoge Cantó (2022). Carlota Pereda juega con los elementos del *coming of age*, las dificultades de la

adolescencia, el rechazo al propio cuerpo, el acoso y el desprecio al físico no normativo para lanzar un mensaje claro y directo, y lo consigue respetando algunas de las convenciones más canónicas del género y retorciendo otras con gran acierto.

6. CONCLUSIONES

Numerosos medios de comunicación y festivales cinematográficos se están haciendo eco, en los últimos años, de cierto aumento en el número de películas dirigidas por mujeres. La mayoría de ellas son directoras noveles que presentan sus óperas primas y, aunque no todas logran tener continuidad en la industria, aquellas que lo hacen, intentan mantener una voz distintiva que lucha por dar presencia a una serie de motivos y temas que son comunes y recurrentes en esta nueva ola de mujeres directoras. En esta reciente tendencia, en la que la mayor parte de estas directoras exploran desde el drama muchos de estos motivos femeninos, son pocas las directoras que abordan otros géneros cinematográficos, como la comedia, el suspense o incluso el terror (terreno que parece vedado a los directores hombres). Tampoco existen apenas referentes históricos para las mismas.

Es precisamente de esta carencia de la que parte este estudio. Carlota Pereda, cineasta con una amplia experiencia en el mundo de la televisión y del cortometraje, estrenó su ópera prima, *Cerdita*, en 2022, convirtiéndose en la sorpresa de ese año en lo que a cine de género de refiere. *Cerdita*, filme derivado de un cortometraje homónimo de 2018, y de igual manera escrito y dirigido por Pereda, parecía romper el molde en cuanto a los lugares comunes anteriormente mencionados en relación a la ola de directoras noveles. La película encaja perfectamente en las convenciones de género del suspense y del terror, y tiene como principal elemento diferencial el *bullying* y el acoso al cuerpo no normativo de la protagonista (la obesidad y la otredad) como detonantes genéricos de la trama. Pero, curiosamente, tampoco se aleja tanto del cine de sus coetáneas: se parte de los mismos motivos narrativos, pero para llegar a una meta radicalmente distinta.

Afirma Rebeca Maseda (2024) que es especialmente notable que Sara, una adolescente con sobrepeso que sufre acoso y discriminación, reaccione con rabia, considerando la escasa representación de tales personajes y el género de terror elegido. El detonante de la rabia en contra del rechazo a lo no normativo es particularmente relevante en el contexto actual, marcado por un feminismo popular y una mayor visibilidad de la ira femenina en respuesta a las violencias. Hay que tener muy en cuenta la importancia de la protagonista, la humillación corporal y la violencia basada en el peso como desencadenantes de su rabia, y las consecuencias sociales y simbólicas en términos de romper con las 'reglas sentimentales' hegemónicas, neoliberales y postfeministas.

Por lo tanto, y como afirma María Cantó (2022), cabe preguntarse si la inmersión de miradas femeninas en los próximos relatos de terror y del *slasher* está subvirtiendo las dinámicas habituales también en este género, y si el personaje femenino, que es históricamente el mero objetivo del asesino, consigue salvarse solo porque alguien tendrá que vivir para contarlo o porque, así, como ocurre en *Cerdita*, este será capaz de contar su propia historia y aceptarse, por fin, tal y como es.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La siguiente investigación se ha desarrollado en el Grupo "Temporalitats: Art, Comunicació i Pensament (TARCOP)" (2021 SGR 00245), SGR-Ajuts de Suport als Grups de Recerca de Catalunya (SGR).

8. REFERENCIAS

Aguilar, P. (2010). La representación de las mujeres en las películas españolas: un análisis de contenido. En Arranz, F. (dir.), Cine y género en España (pp. 211-274). Cátedra Publicacions, Universitat de València.

Arranz, F. (2010). La igualdad de género en la práctica cinematográfica española. En Arranz, F. (dir.), Cine y género en España (pp. 17-68). Cátedra Publicacions, Universitat de València.

Cantó, M. (2022). 'Cerdita' y la transformación del género 'Slasher'. Cultura Joven. Recuperado de: https://www.culturajoven.es/cerdita-y-la-transformacion-del-genero-slasher/

Carrera-Garrido, M. (2016). Sangre, persecuciones y hormonas: El género slasher y su presencia en el reciente cine español. La violencia encarnada: representaciones en teatro y cine en el dominio hispánico, 241-253.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1994). Como analizar un film. Paidós.

CIMA-Asociación de mujeres cineastas y de medios audiovisuales. Investigadora Principal: Arranz Lozano, F. (2020). Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

Clover, C. J. (2015). Men, women, and chain saws: gender in the modern horror film-updated edition (Vol. 15). Princeton University Press.

Coronado Ruiz, C. (2022). Más mujeres en el cine: CIMA y su trabajo en positivo para cambiar lo negativo. Área abierta, 22(2).

Cuenca García, C. (2021). Adiós a la Final Girl. Mujeres-monstruo, Investigadoras y Nuevas Medusa: arquetipos femeninos para sobrevivir hoy al slasher. En Martínez Fabre, M. P. y Mateu, F. Crimen y fantástico (pp. 05-18). Cinestesia.

Cuenca Suárez, S. (2021). La representatividad de las mujeres en el sector cinematográfico del largometraje español: 2020. Informe CIMA.

De Fez, D. (2022, 27 de octubre) Reinas del grito: Carlota Pereda (Núm 15) [Episodio de pódcast de audio]. En Blackie Books. Ivoox: https://www.ivoox.com/reinas-del-grito-15-carlota-pereda-audios-mp3_rf_94981955_1.html

Deltell Escolar, L., y Muñoz Giner, A. (2020). Vera, un cuento cruel (1973) Josefina Molina.: El cine de terror visto por una directora. Fotocinema: revista científica de cine y fotografía, (21), 403-424.

Fernández Romero, D., y Zecchi, B. (2024). Con derecho a la rabia: Subjetividad y activismo. Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 21(1), 1-6.

Gómez Ruiz, M. Á. y Carrillo Ortiz, E. (2023). Reflexiones socioeducativas desde el cine de terror actual. Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, (27), 1-16.

Guarinos, V. (2020). Cineastas mujeres: el fin de la soledad de la directora de fondo. En Sánchez-Noriega, J.L. (ed.). Cine español en la era digital: Emergencias y encrucijadas (pp. 73-96). Laertes.

Martínez Fabre, M. P. y Mateu, F. (2021). Desde la mirada gorgónica: El crimen y lo fantástico. En Martínez Fabre, M. P. y Mateu, F. Crimen y fantástico (pp. 05-18). Cinestesia.

Maseda García, R. (2024). Raging Piggy: Fatphobia and anger in Cerdita (Carlota Pereda, 2022). Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 21(1), 29-37.

Medina-Contreras, J. y Colón, P. S. (2021). De la final girl a la heroína emancipada: arquetipos femeninos en la saga [REC]. L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, 79-90.

Pacheco Jiménez, L. (2021). Cuestión de género: la representación de la mujer en la Historia del thriller español. Tesis Doctoral (Universidad de Sevilla). Recuperado de: https://idus.us.es/handle/11441/130655

Raya Bravo, I. y Liberia Vayá, I. 2017). Analizando el psico-horror en el cine español del nuevo milenio. Estudio comparativo entre 'Plenilunio'y 'Caníbal'. Trípodos Communication (41), 139-154.

Rey Benito, E. y Tarragó Mussons, A. (2022). Nuevas voces femeninas en el cine español. Industria fílmica y universos narrativos en las óperas primas de 2010-2020. En Olivero Guidobono, S. (coord.), El camino hacia las sociedades inclusivas (pp. 185-213), Dykinson.

Sánchez-Noriega, J.L. (ed.) (2020). Cine español en la era digital: Emergencias y encrucijadas. Laertes.

SEXISMO EN LAS SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA *DAVID EL GNOMO* (1985) Y *LA LLAMADA DE LOS GNOMOS* (1987)

Oliver Salas Herrera
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza el sexismo presente en el discurso narrativo de las series de animación española de los años ochenta *David el gnomo* (Biern, 1985) y *La llamada de los gnomos* (Biern, 1987) –su secuela con nuevos protagonistas–. Ambas series –a diferencia de la posterior versión titulada *El nuevo mundo de los gnomos* (Biern, 1997)–, fueron coproducidas por BRB Internacional y TVE; animadas por el estudio Wang Film Productions; y, además, se caracterizan por dramatizar el universo planteado en los libros *Los gnomos* (Huygen, 1976) y *La llamada de los gnomos* (Huygen, 1981), recreando con precisión la elaborada estética de las ilustraciones de Rien Poortvliet.

Así, David el gnomo (Biern, 1985), se estrenó a nivel nacional en TVE entre el 26 de octubre de 1985 y el 19 de abril de 1986; y tras su gran acogida, se produjo La llamada de los gnomos (Biern, 1987), cuyo estreno aconteció entre el 4 de octubre de 1987 y el 27 de marzo de 1988. En dicho contexto, los productores de las primeras series de animación de larga duración habían sido educados en el marco de la dictadura franquista mientras que, por otro lado, estas series sobre el mundo de los gnomos verían la luz en una España democrática y constitucional liderada con mayoría absoluta por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

1.1. Antecedentes históricos

Durante la dictadura franquista, la legislación y la ideología del régimen aumentó las discriminaciones existentes contra la mujer para degradarlas a la categoría de «eternas menores» de edad simplemente por su sexo biológico (Ruiz, 2007). En este contexto patriarcal, sus libertades estaban sometidas a sus padres o maridos, al mismo tiempo que su función social se limitaba principalmente a la maternidad, la crianza y la natalidad. Para ello, el régimen apostaba por políticas familiares que limitaban el acceso de la mujer al mercado laboral, reforzando el papel de la mujer como ama de casa. En sentido contrario, las mujeres solteras o sin capacidad para cuidar de sus hijos e hijas eran señaladas socialmente. De hecho, el franquismo aprobó la denominada ley de «parto anónimo» de 1948 para motivar que dichas mujeres deshonradas entregasen a sus hijos en adopción desde el anonimato (Sánchez-Moreno, 2024).

Dicha ley estuvo vigente hasta 1999, aunque la mayor parte de estas políticas desaparecieron tras la muerte del dictador en 1975 y con la posterior ratificación de la nueva Constitución de 1978, cuyos artículos reconocen la igualdad de ambos sexos (artículo 14), a la par que sus derechos fundamentales se acogen a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (artículo 10).

Así, tras el convulso período de la Transición Española (1975-1982) y varios intentos de golpes de Estado militares (Muñoz, 2011), las elecciones de 1982 provocaron el fin del gobierno centrista de la UCD (Unión de Centro Democrático) y el ascenso al poder del primer gobierno socialista del PSOE, cuyas victorias electorales fueron consecutivas hasta el año 1996 –año en el que el Partido Popular alcanza por primera vez al gobierno con su líder José María Aznar–.

Según Marín Arce (2000), el liderazgo continuado de Felipe González (PSOE) pudo deberse a que, entre los años 1983 y 1988, el partido tuvo un mayor «carácter centrista», y sus políticas «podrían calificarse de liberal-progresistas», lo que explicaría que su mayor oposición «viniera de los sectores de izquierda, sobre todo de los sindicatos» (p. 190). De hecho, una de sus medidas estrella en estos años fue la despenalización del aborto (Ley Orgánica 9/1985, de 5 de julio), que no profundizaba tanto

como la proposición de 1981 del PCE (Partido Comunista Español) (Gómez, 2018). Así, esta medida de 1985 fue rechazada por grupos de izquierda y feministas, a la vez que por grupos antiabortistas y de derecha.

No obstante, el PSOE encontró menos oposición en la creación del Organismo Autónomo del Instituto de la Mujer, cuyo objetivo era estudiar la situación de la mujer española, fomentando y promocionando el cumplimiento constitucional de la igualdad entre ambos sexos. Así, el punto doce del artículo segundo hace referencia a la recepción y canalización de «denuncias formuladas por parte de las mujeres, de casos concretos de discriminación de hecho o de derecho por razón de sexo» (Ley 16/1983, de 24 de octubre).

Por otro lado, en relación al contenido laboral, el gobierno legisló un nuevo estatuto de los funcionarios (Ley 30/1984, de 2 de agosto) que subraya la igualdad entre ambos sexos y considera como una falta muy grave cualquier discriminación por raza, sexo, religión, etc. Asimismo, el Real Decreto 1424/1985, de 1 de agosto que regula el Servicio del Hogar Familiar, utiliza un lenguaje masculino neutro, dejando de señalar a las mujeres como las únicas posibles responsables de dichas tareas. Sin embargo, la realidad no siempre encaja con los avances legislativos y las mujeres seguían siendo discriminadas para acceder a ciertos puestos de trabajo considerados históricamente como «trabajos para hombres». Por esta razón, leyes como la regulación de la incorporación de la mujer a las Fuerzas Armadas –ejército y Guardia Civil– (Real Decreto Ley 1/1988, de 22 de febrero) suponían un ejemplo de ruptura con el modelo social franquista. No obstante, como indicaba el preámbulo de la Ley Orgánica 13/1991, de 20 de diciembre, las mujeres seguían sin poder ser llamadas para el Servicio Militar Obligatorio.

En cuanto a las legislaciones relativas a las discriminaciones LGTB+, la dictadura incluyó a los homosexuales en la ley de Vagos y Maleantes (Ley de 15 de julio de 1954), lo que permitía legalmente su persecución y encarcelamiento. Además, el Código Penal Militar de la Ley de 17 de Julio de 1945 remarcaba la prohibición de conductas homosexuales dentro del ejército (artículo 352); un aspecto que no fue derogado por el socialismo hasta 1985 (Ley Orgánica 13/1985, de 9 de diciembre).

Por el contrario, el gobierno de Felipe González no tuvo en cuenta a las personas LGTB+ en la redacción de la Ley 18/1984, de 8 de junio, donde se reconocían los períodos de prisión durante el franquismo como años cotizados a efectos de la Seguridad Social, indemnizando así a distintos tipos de presos políticos. Sin embargo, las personas LBTB+ no fueron consideradas víctimas por esta razón y tampoco se creó otra regulación específica para ellos y ellas, por lo que no se vieron beneficiados de esta medida pese a sufrir los encarcelamientos por su sexualidad (Vallès, 2017). Además, hasta el año 1988, las personas LGTB+ seguían sufriendo persecución por fuerzas del estado bajo el amparo del Código Penal de 1944, ya que, a pesar de que en 1977 se eliminaron las menciones a la homosexualidad en diversos artículos que citaban explícitamente a la homosexualidad; el Código Penal de 1944 seguía manteniendo artículos ambiguos relativos a la moral o el escándalo público que permitían que algunas personas los utilizasen para perseguirles (Terradillos, 2020). Así, pese a los avances sociales y la mejora de la representación audiovisual en otro tipo de contenidos no infantiles, estos artículos confusos no desaparecieron de nuestro Código Penal hasta la modificación de 1988 (Ley Orgánica 5/1988, de 9 de junio), siendo el Código Penal sustituido finalmente en su conjunto por un nuevo Código Penal en 1995 (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre) –durante la última legislatura de Felipe González–.

En conclusión, durante el estreno de ambos títulos de BRB Internacional sobre los gnomos, España ya no es la misma que la impuesta por el franquismo, aunque sus cambios legislativos y sociales no implicaban una desaparición inmediata ni completa de la herencia cultural de la sociedad preconstitucional.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es determinar si el discurso narrativo de *David el gnomo* (Biern, 1985) y *La llamada de los gnomos* (Biern, 1987), promovía la consolidación social de estereotipos y prejuicios sexistas defendidos por el régimen franquista o si, por el contrario, la ficción favorece la difusión de los principios igualitarios presentes en la vigente Constitución de 1978.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos se aplicará la metodología cualitativa. De este modo, se analizarán los roles de los personajes principales según su sexo, valorando sus diferentes aportaciones a lo largo de los veintiséis episodios. Para ello, se tendrán en cuenta diversos criterios concretos, como son la función dramática que cumplen los personajes en la trama; el papel social que desempeñan en la ficción o los comentarios y diálogos sexistas que llegan a realizar los propios personajes durante el transcurso de la historia.

Igualmente, es importante tener en consideración que los minutados indicados al citar escenas o diálogos incluyen siempre la duración del *opening* en cada episodio. Además, la numeración de los segundos es aproximada.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados en la serie David el gnomo (1985)

David el gnomo (Biern, 1985) presenta cambios significativos respecto a las series anteriores. Por primera vez, un adulto de avanzada edad protagoniza una ficción infantil, y lo hace además de la mano de su esposa. En esta ficción de fantasía repleta de seres fantásticos, el matrimonio de gnomos compuesto por David y Lisa nos explica cómo es la vida de los gnomos y de las gnomas aunque, realmente, es él quien lidera la narrativa en su conjunto.

No obstante, antes de comenzar a exponer resultados específicos, es importante señalar que tanto la adaptación audiovisual como los libros originales giran en torno a la explicación sobre cómo es la vida de los gnomos, es decir, su filosofía de vida, su estructura social, sus costumbres y sus problemáticas. Así, tomando como referencia las obras originales, BRB Internacional opta por mantener la estructura sexista de los gnomos y gnomas en la serie, ofreciendo un contenido audiovisual infantil en el cual las acciones de los personajes están claramente diferenciadas en base a su sexo biológico. Este discurso biologicista es continuo en la ficción y es verbalizado por David en el capítulo 12, quien

hace la siguiente afirmación en *off* mientras vemos a la esposa de Harry y su hija tejiendo:

> David (off): Y mientras Harry […]; Aliseta, su esposa, le enseñaba a la niña las tareas propias de su sexo.» (Biern, 1985, capítulo 12, 7m31s)

De esta forma, la serie expone cómo todos los varones trabajan fuera de casa en multitud de oficios, mientras que ellas están condicionadas a permanecer en el hogar –no por voluntad, sino por una imposición biológica que las limita a la crianza, la maternidad o a tareas relativas al hogar y los cuidados–. Así, David ejerce de médico y Lisa, como el resto de las gnomas, de ama de casa. Sin embargo, el resto de gnomos varones que conoceremos a lo largo de la serie trabajarán como leñadores (Biern, 1985, capítulo 14, 5m13s); sopladores del vidrio (Biern, 1985, capítulo 8, 2m26s); artesanos (Biern, 1985, capítulo 9, 2m29s); apicultores (Biern, 1985, capítulo 9, 6m25s); orfebres (Biern, 1985, capítulo 15, 14m58s); gnomos que trabajan las pieles (Biern, 1985, capítulo 16, 2m47s); o un gnomo veterinario (Biern, 1985, capítulo 21, 20m50s). Por otro lado, todos los gnomos varones comparten la misión de construir el hogar en el que vivirán después de casarse, por lo que también los vemos desempeñando esta labor (Biern, 1985, capítulo 5, 3m10s).

En el caso de David, su padre le ayuda en la construcción de su casa y aquí descubrimos que ambos mantienen una sana relación afectiva. Su padre llama a su hijo «chiquitín» pese a ser los dos adultos de barba blanca, y no censuran su cariño ni sus abrazos (Biern, 1985, capítulo 5, 3m50s). En *David el gnomo* (Biern, 1985) la paternidad no promueve la frialdad como recurso para educar a los hijos en la masculinidad sino que, por el contrario, se reitera en los mensajes de refuerzo positivo y el afecto. De hecho, pese a las trastadas de su hijo Harold, David repite igualmente esta conducta afectiva con él (Biern, 1985, capítulo 18, 22m09s) y con otros familiares como su bisnieta Susana, a quien le hace su gorro rojo de manera artesanal (Biern, 1985, capítulo 7, 6m23s). Igualmente, David también es cariñoso con su hermano Pablo cuando ambos se reencuentran en la fiesta de su hijo Maximiliam (Biern, 1985, capítulo 22, 10m29s) e incluso da ejemplo a otros gnomos más severos para que no traten con desdén a sus hijos. Esto ocurre claramente en el capítulo 17, cuando el gnomo Bart trata a sus hijos sentenciando frases

duras: «¡Eres una calamidad! ¡Vamos levántate de una vez!» (Biern, 1985, capítulo 17, 13m30s). Por el contrario, David ofrece un ejemplo opuesto a los espectadores y espectadoras premiando a los gnomos que han colaborado en la misión de rescatar a las liebres: «¡Venid todos! ¡Acercaos! ¡Os felicito por lo bien que habéis trabajado!» (Biern, 1985, capítulo 17, 15m59s); para seguidamente dirigirse a los hijos de Bart añadiendo: «Os habéis comportado magníficamente» (Biern, 1985, capítulo 17, 22m13s). Asimismo, David también es cariñoso con Lisa y, además de abrazarla y frotarse la nariz como modalidad de beso (Biern, 1985, capítulo 1, 10m18s), también verbaliza un «Te quiero» durante el último episodio (Biern, 1985, capítulo 26, 25m44s), antes de partir para culminar su vida de gnomos transformándose en cerezos (Biern, 1985, capítulo 26, 7m04s). Por otra parte, David también califica a Lisa como «guapísima» (Biern, 1985, capítulo 1, 9m20s) o «preciosa» (Biern, 1985, capítulo 5, 9m11s), algo que, –en el contexto de un matrimonio de 399 años de edad–, no resulta cosificador.

En definitiva, todos estos casos expresan una mejoría respecto a los estereotipos masculinos tradicionales. Sin embargo, a pesar de las excepciones, el papel de las gnomas es estereotipado y limitado en la acción. De hecho, en la primera descripción de David sobre Lisa, lo primero que apunta es que es una excelente «ama de casa»:

> David (off): Esta incansable y limpia ama de casa, que tiene ya 399 años, y que aún se conserva sana y guapísima, es mi esposa. (Biern, 1985, capítulo 1, 9m20s)

En relación con la participación en la acción, Lisa protagoniza algunas tramas concretas como «La pequeña bruja» –especialmente significativo debido a que ella es quien rescata a David de los trols– (Biern, 1985, capítulo 2); «La piedra sin sombra» –siendo coprotagonista para superar las pruebas a las que ambos tendrán que enfrentarse– (Biern, 1985, capítulo 19), y «El leñador» –donde es secuestrada por un gato– (Biern, 1985, capítulo 15). Además, Lisa acompaña a David en algunas aventuras que implican un traslado, como ocurre en el viaje a Holanda «El rescate de las liebres» (Biern, 1985, capítulo 17); el «Viaje a Australia» (Biern, 1985, capítulo 23); o el viaje a Siberia en «El oso

atrapado» (Biern, 1985, capítulo 13). Sin embargo, la esposa del protagonista no participará en los rescates más complicados:

> Reina: Tu esposa se quedará con nosotros. Así viajarás más tranquilo.
>
> David: Os lo agradezco mucho, majestad, porque de ese modo podré desplazarme más deprisa y llegar cuanto antes donde está el pobre oso. […] (Biern, 1985, capítulo 13, 16m40s).

En cuanto al sexismo en el trabajo, las gnomas no tienen oficios fuera de casa. Como excepción, sólo encontramos una gnoma que parece trabajar fuera de casa con uniforme como enfermera en una clínica veterinaria –aunque carece de protagonismo– (Biern, 1985, capítulo 21, 20m13s). Por su parte, Lisa también cuida de ciertos animales fuera de casa, pero no se señala como una profesión. Ejemplo de ello lo encontramos cuando da el biberón a los conejos (Biern, 1985, capítulo 7, 17m55s) o, entre otros episodios como «El papamoscas» (Biern, 1985, capítulo 20); y «El salvamento de los murciélagos» (Biern, 1985, capítulo 21, 12m24s).

En relación con la vida secreta de los gnomos, Lisa, se encargará de presentarnos la casa y se muestra como responsable de las tareas del hogar. De este modo, en el capítulo 2, ella se encarga de enseñarnos su casa (Biern, 1985, capítulo 2, 3m14s):

> Lisa: Aquí hacemos casi toda la vida. Si pudiera sentirme orgullosa de algo sería de mi gran cocina, la cual siempre está muy bien abastecida de leña. Y encima tenemos un cesto con fragantes ramas de pino para perfumar el ambiente. (Biern, 1985, capítulo 3, 3m25s)

Asimismo, en su presentación en el capítulo 1, Lisa recibe a los televidentes después de haberle preparado el baño a David (Biern, 1985, capítulo1, 6m09s); teje sentada mientras David disfruta de una bebida en taza caliente (Biern, 1985, capítulo 1, 15m00s). Además, mientras David habla de oficios de varones o de construcción, Lisa nos explica la indumentaria de los gnomos y gnomas (Biern, 1985, capítulo 4, 2m38s); tiñe ropa (Biern, 1985, capítulo 7, 7m28s); limpia a su bisnieta Susana (Biern, 1985, capítulo 7, 9m00s); recoge la mesa (Biern, 1985, capítulo 5, 9m14s); ofrece aperitivos para Jonathan (Biern, 1985, capítulo 10, 4m40s); prepara una masa (Biern, 1985, capítulo 12, 3m45s); prepara la mesa y el desayuno de David (Biern, 1985, capítulo 15,

2m43s); sirve la limonada a Susana, David y a Rex cuando todos están sentados (Biern, 1985, capítulo 23, 8m00s); y prepara el té y el pan de escaramujo (Biern, 1985, capítulo 24, 9m03s). De hecho, su papel de ama de casa está tan arraigado que, incluso para rescatar a David de los trols, Lisa les droga gracias a uno de sus cocinados (Biern, 1985, capítulo 2, 13m20s).

Por otro lado, si bien los pechos desnudos cuando una mujer gnoma da de mamar a sus bebés no tienen por qué entenderse como una cosificación (Biern, 1985, capítulo 1, 9m35s); sí existen otras situaciones que sexualizan a los personajes femeninos. Un ejemplo lo vemos en la presentación de las hadas (Biern, 1985, capítulo 2, 5m40s); o en el desnudo de Lisa de joven del capítulo 6, donde se explica el enamoramiento de los protagonistas a través de un *flashback* –un episodio especialmente marcado por el heterosexismo y la normatividad de las relaciones–. En él, David está vestido mientras que Lisa tiene el torso completamente desnudo, mostrando sus mamas y pezones. Así, David, observándola ojiplático con deseo, corre hacia ella con los brazos abiertos (Biern, 1985, capítulo 6, 3m43s). Seguidamente, ambos aparecen vestidos y David le pide matrimonio a Lisa ofreciéndole un colgante con forma de corazón. Al verlo, Lisa reacciona muy sorprendida observando la joya (Biern, 1985, capítulo 6, 3m52s). Con todo ello, esta secuencia presenta varias polémicas. Por un lado, se sexualiza a la mujer al estilo de las películas del destape; y, por otra parte, se normaliza el deseo sexual de los varones mientras que ellas sólo muestran una excitación materialista al ver el collar. Además, los desnudos parciales de los varones no están sexualizados (Biern, 1985, capítulo 1, 6m30s).

Estas distinciones entre sexos se refuerzan también con otros prejuicios que repercuten a los personajes femeninos. Así, Lisa representa el estereotipo de la mujer que tarda en vestirse (Biern, 1985, capítulo 6, 3m00s); preocupada por cómo le queda la ropa (Biern, 1985, capítulo 13, 6m55s); por sus arrugas (Biern, 1985, capítulo 18, 2m15s); o como una gnoma continuamente preocupada –por lo que David suele pedirle que se tranquilice bajo expresiones como «Tranquila» o «Tranquilízate» (Biern, 1985, capítulo 26, 12m32s). Igualmente, ellas son encasilladas con comentarios inapropiados, como el expresado por el gnomo

Miguel al referirse a su esposa durante la despedida con David antes de entrar a su casa:

> Miguel: Gracias, David. Espero que mi mujer se crea esta historia.
>
> David: ¿Eh?
>
> Miguel: Como es tan tarde creerá que he estado de juerga con los amigos y me puede cortar la cabeza.
>
> [Miguel hace un gesto que simula cortarse el cuello con el dedo. David y el zorro Swift se ríen]. (Biern, 1985, capítulo 9, 12m12s).

Por último, aunque la serie no ensalza la masculinidad del mismo modo que ocurría en *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980), ni asocia el travestismo al engaño como vimos en *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983); sí llega a realizar mofas con carácter homófobo a un personaje en *Una lección al gnomo Kostia* (Biern, 1985, capítulo 16).

En dicho episodio, David recibe el encargo de castigar al gnomo Kostia por robar pieles. Para ello, el rey y David consiguen robarle su gorro, con la intención de obligar a Kostia a que vaya al palacio a buscarlo. En este contexto, cuando el ladrón se dispone a salir de su casa, su esposa le recomienda que se cubra la cabeza para no resfriarse por el frío y la nieve, y ella le coloca su pañuelo de gnoma –un cuadrado de tela que usan ellas bajo su gorro para cubrir el cabello– (Biern, 1985, capítulo 16, 18m04s). Ese simple hecho de tener un trozo de tela sobre la cabeza provoca que diversos personajes se burlen de él al verle entrar en palacio con este aspecto. Entre ellos, un gnomo llega incluso a imitarle colocándose un pañuelo en la cabeza y haciendo gestos afeminados con sus manos –promoviendo ataques homófobos gestuales no verbalizados– (Biern, 1985, capítulo 16, 20m05s). Además, el acoso o *bullying* normalizado se agrava debido a que, Lisa –una protagonista– también se ríe de él: «Pobre Kostia. Su aspecto es muy cómico» (Biern, 1985, capítulo 16, 19m38s). Poco después, el rey le devuelve el gorro a Kostia dándole una patada y obligando a Kostia a que se coloque el sombrero fuera de la sala. Mientras Kostia se marcha aún con el pañuelo en la cabeza, David, el rey y el búho se ríen a carcajadas (Biern, 1985, capítulo 16, 22m20s). Con todo, esta escena más propia de antagonistas

en una ficción sobre el *bullying*, es una de las escenas homófobas más grave de la animación española década de los años ochenta.

4.2. Resultados en la serie La llamada de los gnomos (1987)

La llamada de los gnomos (Biern, 1987) retoma el universo de los gnomos pero sin David y Lisa como protagonistas, ya que ambos se convirtieron en árboles en el último episodio de la primera adaptación (Biern, 1985, capítulo 26, 20m28s). Por ello, los nuevos protagonistas de esta nueva ficción serán el juez Klaus y su joven ayudante Dany, dos personajes masculinos que, a diferencia de sus predecesores, no ofrecerán explicaciones tan detalladas sobre la vida de los gnomos (sus oficios, costumbres, casas, etc.). Así, *La llamada de los gnomos* (Biern, 1987) se centra sobre todo en los casos que atienden el juez y su ayudante. Para ello, Klaus y Dany viajarán sobre el cisne Henry a distintos puntos del mundo, ofreciendo una secuela más internacional y menos arraigada al hogar y la familia. Esto ocurre en un contexto en el que Klaus es un gnomo viudo que vive con su hermana Juliana; y Dany prepara su casa con Bruna, su prometida –ambas con menor protagonismo que Lisa–. Sin embargo, la secuela ofrecerá más variedad de personajes episódicos –incluyendo gnomas–.

En esta ocasión, el biologicismo tiene un protagonismo menos notorio que en la primera producción, aunque sigue presente en distintas situaciones. En el capítulo 21, por ejemplo, se enfatiza que la primavera crea trastornos del humor, siendo las gnomas las más afectadas. Así, aunque Klaus reconoce que a él también le afectaba de joven la primavera (Biern, 1987, capítulo 21, 3m40s), el capítulo sólo aborda la inestabilidad emocional de las gnomas. De hecho, en este contexto, Dany dedica varios comentarios sexistas a su novia Bruna: «La verdad no comprendo por qué la primavera le afecta tanto» (Biern, 1987, capítulo 21, 2m45s); «Veo que la primavera te ha atacado fuerte. Pobrecita. Estás peor de lo que creía» (Biern, 1987, capítulo 21, 3m32s); «¡La primavera no ha hecho más que empezar y el mundo entero se ha vuelto del revés!» (Biern, 1987, capítulo 21, 6m59s). Si bien estos comentarios se expresan en base a los efectos de la primavera, son el tipo de comentarios sexistas que suelen padecer las mujeres en relación a su menstruación o a la

menopausia. De hecho, ante los cambios de humor de Bruna y Juliana, Klaus y Dany optan por solucionarlo regalándoles flores:

> Bruna: ¡Ah! ¡Dany, perdóname! ¡Eres el gnomo más galante y más amable de todo el mundo!
>
> [Bruna y Dany se frotan la nariz. Juliana también se acerca a Klaus.]
>
> Juliana: Y tú deberías avergonzarte. ¡A tu edad y portarte como un niño maleducado!
>
> Klaus: Anda, ten.
>
> [Klaus entrega un ramo de flores a Juliana. Juliana cambia su semblante mirando a su hermano.]
>
> Juliana: ¡Qué detalle! Me encanta decorar la casa con flores al llegar la primavera. Voy corriendo a ponerlas en agua antes de que se estropeen. (Biern, 1987, capítulo 21, 24m18s)

No obstante, lo cierto es que esta inestabilidad emocional las estereotipa continuamente. Bruna aparece por primera vez en la serie el capítulo 4, durante una velada romántica con Dany. En este encuentro, él le dice que la quiere y la gnoma responde de forma posesiva: «Dany, yo a ti también te quiero mucho. Mucho. Más que tú a mí. ¡Seguro!» (Biern, 1987, capítulo 4, 2m17s). En este sentido, Bruna y Juliana tienen más carácter que las gnomas en *David el gnomo* (Biern, 1985), aunque sus quejas y reivindicaciones sobre temas como la limpieza son minimizadas por el discurso narrativo para luego señalarlas como irritables.

> «Klaus: ¡Qué horror! ¡Largo! Pero no puedes limpiar a otra hora.
>
> Juliana: ¿Cuándo? ¿Cuándo estés celebrando un juicio?
>
> Klaus: Vaya. ¡Qué manía con la limpieza!
>
> Juliana: Tú sí que tienes manías, cascarrabias.» (Biern, 1987, capítulo 15, 2m52s).

Por el contrario, las gnomas de otras partes del mundo con las que Dany flirtea no muestran estos perfiles, sino que son retratadas como dóciles y sexualizadas. De esta forma, la serie ridiculiza actitudes como los celos de Bruna, al mismo tiempo que Dany coquetea con gnomas en viajes como el de Escocia (Biern, 1987, capítulo 2, 23m08s); el Tirol (Biern,

1987, capítulo 5, 22m40s); Italia –Venecia– (Biern, 1987, capítulo 11, 22m42s); Gnomoshima (Biern, 1987, capítulo 12, 22m02s); a la muralla china (Biern, 1987, capítulo 16, 22m20s); Grecia (Biern, 1987, capítulo 13, 23m26s); España –Andalucía– (Biern, 1987, capítulo 15, 9m27s); Hawái (Biern, 1987, capítulo 18, 10m30s); etc. Por esta razón, el gnomo Sandro hace la siguiente apreciación sobre Dany: «Me parece que le gusta más la compañía de una guapa gnoma que una buena comida, ¿verdad?» (Biern, 1987, capítulo 11, 21m56s)–. Sin embargo, lo cierto es que no vemos a otras gnomas emparejadas que actúen con la misma libertad que Dany –tampoco a Bruna–. Esta diferencia entre sexos refuerza nuevamente los sexismos históricos relacionados con la sexualidad. No obstante, como distinción positiva, en esta ficción desaparecen los desnudos sexualizados que vimos en *David el gnomo* (Biern, 1985).

Pese a todas estas desigualdades sexistas que perjudican especialmente a la representación de la mujer, el gnomo Mac de Escandinavia plantea en el capítulo 2 un mensaje de sometimiento del hombre a la mujer:

> Klaus: Mac, no tengo que decirte que tú y tus amigos siempre seréis bienvenidos a mi casa.
>
> Mac: Lo siento. No creo que eso sea posible. Nuestras amadas esposas no nos dejan ir a ninguna parte.
>
> Klaus: ¿Qué dices Mac? ¿Por qué razón?
>
> Mac: Bueno, ahí tienes la explicación.
>
> [Una Gnoma está junto a un gnomo escocés. Ella sostiene una jarra de cerveza y sonríe brindando mientras él está cabizbajo. Ella es más alta y le sujeta a él por el hombro.]
>
> Gnoma: Brindo, por ti.
>
> [Klaus y Mac ríen ante la escena]
>
> Mac: Como ves es muy sencillo. Las mujeres son las jefas. (Biern, 1987, capítulo 2, 22m33s).

Además, en relación con el discurso sobre el rechazo a la feminidad masculina, Juliana es el personaje que más presente tiene este rechazo. Así, la gnoma se muestra tajante contra el hecho de que Klaus utilice un collar de flores hawaianas:

> Juliana: [...] Y ahora que te miro. ¿Qué hace un gnomo tan respetable como tú con un collar de flores al cuello? (Biern, 1987, capítulo 18, 7m19s).

Igualmente, en el capítulo veintitrés también hay otra escena sin Juliana en la que se aprecia la existencia de este tipo de discursos con connotaciones sexistas u homófobas. En este caso, no se trata de contenido verbalizado sino de una burla debido a una situación que se produce. Todo tiene lugar porque Dany ha sido picado por un insecto en la nariz. Klaus lo tumba en el suelo y comienza a chuparle la nariz para succionar el veneno. Mientras lo hace, un grupo de animales observa la imagen de ambos tumbados mientras Klaus le chupa la nariz y los animales se ríen con mofa (Biern, 1987, capítulo 23, 3m49s). Como vemos, en esta secuela no hay un señalamiento tan acusado como en el *bullying* detectado en el capítulo 16 de *David el gnomo* (Biern, 1985) hacia el gnomo Kostia; pero tampoco llega a desaparecer este discurso.

Por el contrario, BRB Internacional introduce ciertas novedades feministas en esta serie. Así, en primer lugar, el capítulo 25 expone por primera vez el uso del lenguaje inclusivo –algo que Cruz Delgado ya lo hizo en *El desván de la fantasía* (Sánchez, 1979) (Salas, 2021)–. En este episodio, una gnoma llamada Caren introduce el tema a relucir en una conversación en la que intervienen Klaus, Dany, Fredy y ella misma:

> Dany: Es verdad, Fredy. Se me había olvidado. El autor de ese libro que habla sobre los gnomos.
>
> Caren: Sobre los gnomos y también sobre las gnomas (ríe). ¿No crees?
>
> Dany: En efecto y también sobre vosotras. Perdona, era por decirlo de alguna manera.
>
> [Todos ríen.] (Biern, 1987, capítulo 25, 13m40s).

Y, en segundo lugar, *La llamada de los gnomos* (Biern, 1987) incorpora con Agnes la representación más feminista de las gnomas en el capítulo 26, cuyo heroísmo activista y normalización del feminismo suponen un cambio significativo respecto al resto de personajes. Lamentablemente, la esposa de Klaus sólo aparece en el último capítulo de esta historia,

aunque el dramatismo de su muerte hace que no sea un personaje episódico cualquiera.

Todo se explica en un *flashback* que desarrolla la relación de Klaus y Agnes. Ambos se enamoran de jóvenes y, a diferencia de Dany, Klaus se presenta como un joven tímido e introvertido. De este modo, ella actúa es quién toma la iniciativa para empezar a salir, aunque será Klaus quien le pida matrimonio (Biern, 1987, capítulo 26, 9m12s). Una tarde, ya como marido y mujer, avisan a Klaus de que unos cazadores se han adentrado en el bosque dispuestos a matar a sus amigos los animales. Por su parte, Klaus idea un plan para salvarlos a todos, pero necesita ayuda para llevarlo a cabo. En este contexto, Agnes se ofrece y, pese a la negativa inicial, le convence con su determinación:

> Agnes: Déjame ayudarte.
>
> Klaus: No, ni hablar Agnes. Eso es demasiado peligroso para ti.
>
> [Agnes se posiciona delante de Klaus.]
>
> Agnes: ¿Y para ti no lo es? No, Klaus. No podría quedarme aquí tan tranquila y sin ayudarte. ¡Yo también tengo un deber que cumplir con nuestros amigos! Me volvería loca preocupándome por ti sin hacer nada.
>
> [Klaus la abraza.]
>
> Klaus: Agnes, amor mío, ¿sabes una cosa? ¡Eres maravillosa! ¡Maravillosa!
>
> Agnes: Tú también eres maravilloso. Pero dime, ¿qué debo hacer? (Biern, 1987, capítulo 26, 12m59s)

Así, Agnes protagoniza la acción en este episodio como heroína actuando como una activista que arriesga su vida por su causa naturalista. En mitad del bosque, rodeada por los perros de los cazadores y con el cercano ruido de los disparos, Agnes alerta a los animales para que escapen (Biern, 1987, capítulo 26, 15m09s). Entonces, ella descubre que un cervatillo es demasiado joven y no puede huir; por lo que decide ocultarlo bajo unas ramas (Biern, 1987, capítulo 26, 16m01s). Seguidamente, ella sube sobre las aspas del padre del cervatillo y, desgraciadamente, un cazador furtivo dispara al animal adulto. El disparo provoca la caída del ciervo, a la vez que ella sale disparada por el aire, choca trágicamente contra una roca y se estampa finalmente contra el suelo

(Biern, 1987, capítulo 26, 17m40s). Posteriormente, en una puesta en escena dramática, todos los animales del bosque esperan conmocionados en el exterior de la casa del juez bajo la lluvia mientras que Klaus se despide de Agnes entre lágrimas. Junto a Klaus están David y Lisa –cuyo cameo eleva aún más el dramatismo de la escena, en la que David comunica a su amigo Klaus que Agnes no sobrevivirá– (Biern, 1987, capítulo 26, 19m33s). En su último aliento, Agnes pide a Klaus, el joven juez, que cumpla una promesa que condiciona el conjunto de la ficción:

> Agnes: Siempre estaré a tu lado, te lo prometo. Pero tú tienes que prometerme que serás el mejor juez que jamás hayan tenido los gnomos (Biern, 1987, capítulo 26, 21m05s).

Finalmente, Agnes morirá postrada en una cama después de conocer que logró salvar a todos los animales (Biern, 1987, capítulo 26, 20m30s). Tras su fallecimiento, Lisa y David subrayan lo relevante de su acción:

> Lisa: Cálmate, Klaus. Ha muerto de la forma más noble que un gnomo puede morir: Ayudando a los demás.
>
> David: Lisa tiene razón. Debes sentirte orgulloso y fuerte. Ella será un ejemplo para todos nosotros.
>
> Klaus: Procuraré cumplir todo lo que he prometido.
>
> (Biern, 1987, capítulo 26, 19m33s).

Asimismo, al culminar el dramático *flashback*, vuelve a producirse un último gesto del guion que enaltece la figura de Agnes: En el presente, los recién casados Bruna y Dany comunican a Klaus que van a ser padres de gemelos y que sus hijos se llamarán como el juez y su esposa: «Así siempre habrá una Agnes y un Klaus» (Biern, 1987, capítulo 26, 22m30s) –lo que además contribuye a cerrar la secuela de una forma más alegre y esperanzadora–.

5. DISCUSIÓN

Desafortunadamente, hay una clara ausencia de estudios sobre la representación igualitaria en la animación española, por lo que centraremos la exposición de los resultados y las conclusiones en este estudio.

6. CONCLUSIONES DEL CONJUNTO

En base a ambas producciones, podemos concluir que el biologicismo marca de forma negativa el sexismo de ambas producciones, siendo un discurso especialmente acusado en *David el gnomo* (Biern, 1985). Además, siguiendo la estela del biologicismo, ambas producciones proyectan –en escenas ocasionales y con distinto grado de intensidad–, un juicio negativo contra personajes masculinos que realizan conductas que, en la ficción, son asociadas a la feminidad o a la homosexualidad.

La llamada de los gnomos (Biern, 1987), mantiene características como la cosificación –sin desnudos– e introduce nuevos estereotipos negativos como la representación histérica y malhumorada de Bruna y Juliana. Por esta razón, no podemos hablar de un cese del sexismo o una evolución clara. No obstante, parece que los cambios sociales y políticos en España llegan parcialmente al discurso de esta secuela que introducen puntuales mensajes feministas. De estos, destaca la representación del personaje de Agnes –la esposa de Klaus–, cuyo perfil activista y feminista prueba que BRB Internacional pudo incluir más personajes de este tipo y con mayor protagonismo durante su adaptación, y todo ello sin abandonar la fidelidad a los libros originales.

Con todo, consideramos necesario añadir que estos resultados no niegan el aporte positivo del discurso ecologista y animalista de ambas series, cuya estética y paisajes basadas en las ilustraciones de Poortvliet invitan a admirar la naturaleza. Por ello, desde una perspectiva constructiva, creemos que las posibles adaptaciones que pudieran llegar a hacerse en un futuro deberían plantear una ruptura tajante con el biologicismo, el sexismo, el heterosexismo y otras problemáticas de representación, para ajustarse a los valores de igualdad constitucionales.

Por último, como señalamos en capítulos anteriores, es importante recordar que la responsabilidad del contenido discursivo de una producción audiovisual no es exclusivamente responsabilidad de sus creadores, sino también de los responsables de las cadenas de televisión, quienes indistintamente de su condición pública o privada, deben velar por no promocionar los discursos o estereotipos de índole discriminatoria;

tal como impulsa la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, reconocida en el Título I de la actual Constitución desde 1978.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los resultados obtenidos pertenecen a la tesis *Valores educativos y análisis del discurso en las series de animación españolas de la década de los ochenta* (Salas, 2021), dirigida por el Dr. Víctor Amar. Su actual divulgación en esta publicación forma parte de los objetivos propuestos como investigador postdoctoral de la Universidad de Cádiz beneficiario de la Ayuda Margarita Salas 2021-2023 (UCA/R2511REC/2021, de 30 de noviembre), destinada a la formación de jóvenes doctores. Conforme al reglamento UCA/CG16/2013, de 16 de diciembre, se subraya que dicha divulgación está financiada por el Ministerio de Universidades de España y la Unión Europea - Next-Generation EU.

8. REFERENCIAS

Biern Boyd, C. (Productor). (1980). *Ruy, el pequeño Cid*. [Serie de Televisión]. Biern Boyd, C. & Ballester, L. (Directores). BRB Internacional, TVE. Animación: Nippon Animation.

Biern Boyd, C. (Productor). (1982). *D'Artacán y los tres Mosqueperros*. [Serie de Televisión]. Biern Boyd, C. & Ballester, L. (Directores). BRB Internacional, TVE. Animación: Nippon Animation.

Biern Boyd, C. (Productor). (1982). *Fútbol en acción.* [Serie]. Recatero, M y Ballester, L. (Directores). BRB Internacional, TVE.

Biern Boyd, C. (Productor). (1983). *La vuelta al mundo de Willy Fog* [Serie de Televisión]. Ballester, L. (Director). BRB Internacional, TVE. Animación: Nippon Animation.

Biern Boyd, C. (Productor). (1985). *David el gnomo.* [Serie de Televisión]. Ballester, L. (Director). BRB Internacional, TVE. Animación: Wang Film Productions Company. [Capítulo 1: *David el gnomo*]. [Capítulo 2: *La pequeña bruja*]. [Capítulo 3: *La niña italiana*]. [Capítulo 4: *El bebé trol*]. [Capítulo 5: *Construyendo el hogar*]. [Capítulo 6: *La boda*]. [Capítulo 7: *Un día en el hogar*]. [Capítulo 8: *El lago negro*]. [Capítulo 9: *El estanque del bosque*]. [Capítulo 10: *El oficio de curar*]. [Capítulo 11: *El bisturí mágico*]. [Capítulo 12: *El viejo jardín*]. [Capítulo 13: *El oso atrapado*]. [Capítulo 14: *Un paseo accidentado*]. [Capítulo 15: *El leñador*]. [Capítulo 16: *Una lección al gnomo Kostia*]. [Capítulo 17: *El*

rescate de las liebres]. [Capítulo 18: *El tobillo roto*]. [Capítulo 19: *La piedra sin sombra*]. [Capítulo 20: *Los papamoscas*]. [Capítulo 21: *El salvamento de los murciélagos*]. [Capítulo 22: *Fiesta en el molino*]. [Capítulo 23: *Viaje a Australia*]. [Capítulo 24: *El lobo envenenado*]. [Capítulo 25: *El viejo médico*]. [Capítulo 26: *La montaña del más allá*].

Biern Boyd, C. (Productor). (1987). *La llamada de los gnomos.* [Serie]. Ballester, L. (Director). BRB Internacional, TVE. Animación: Wang Film Productions Company. [Capítulo 1: *El juez Klaus*]. [Capítulo 2: *El lago Ness*]. [Capítulo 3: *Vacaciones en Canadá*]. [Capítulo 4: *La alfombra mágica*]. [Capítulo 5: *La gamuza del Tirol*]. [Capítulo 6: *El hombre de las nieves*]. [Capítulo 7: *Los buscadores de oro*]. [Capítulo 8: *El globo*]. [Capítulo 9: *Misterio en Grecia*]. [Capítulo 10: *Los Cárpatos*]. [Capítulo 11: *Los trolls en Italia*]. [Capítulo 12: *La balada de Gnomoshima*]. [Capítulo 13: *Las olimpiadas de los Gnomos*]. [Capítulo 14: *El partido de hockey sobre hielo*]. [Capítulo 15: *El incendio*]. [Capítulo 16: *La Muralla China*]. [Capítulo 17: *El rescate de la mofeta*]. [Capítulo 18: *La aventura en Hawái*]. [Capítulo 19: *El espejo robado*]. [Capítulo 20: *La carrera de invierno*]. [Capítulo 21: *Misterio en el bosque*]. [Capítulo 22: *La llamada de Escandinavia*]. [Capítulo 23: *Peligro en la Patagonia*]. [Capítulo 24: *La boda de Dani*]. [Capítulo 25: *Encuentro con el hombre*]. [Capítulo 26: *El adiós de Klaus*].

Biern Boyd, C. (Productor). (1997). *El nuevo mundo de los gnomos.* [Serie]. Biern Boyd, C. (Director). BRB Internacional, Antena 3.

Código Penal de 1944. BOE, 15, 13 de enero de 1945, pp. 427-472. https://rb.gy/29np6y

Constitución Española de 1978. BOE, 311.1, 29 de diciembre de 1978, pp.29314-29424. https://bit.ly/4bCLC9n

Gómez Montoro, Á. (2018). El Estatuto Constitucional del no nacido: evolución y situación actual en España.*Revista de Derecho Político, 1*(102), 47-78. https://doi.org/m28x

Huygen, W. (1976). *Leven en Werkenvan de Kabouter* [Los gnomos]. Random House.

Huygen, W. (1981). *De Oproep der Kabouters* [La llamada de los gnomos]. Montena.

Ley Orgánica 13/1991, de 20 de diciembre del Servicio Miliar. BOE, 305, 21 de diciembre de 1991, pp. 41246-42153.

Ley Orgánica 13/1985, de 9 de diciembre, de Código Penal Militar. BOE, 296, 11 de diciembre de 1985, pp. 39085-39099. https://bit.ly/4egbMAI

Ley de 17 de julio de 1945 por la que se aprueba y promulga el Código de Justicia Militar. BOE, 201, 20 de julio de 1945, pp.472-936. https://bit.ly/3VLJAi5

Ley de 15 de julio de 1954, por la que se modifican los artículos 2o y 6o de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933. BOE, 198, 17 de julio de 1954, p. 4862. https://bit.ly/4541IGG

Ley Orgánica 5/1988, de 9 de junio, sobre modificación de los artículos 431 y 432 y derogación de los artículos 239, 566.5º, 567.1.º y 3.º y 577.1.º del Código Penal. BOE, 140, de 11 de junio de 1988, p. 18314. https://bit.ly/3KJhs8B

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. BOE, 177, de 24 de julio e 1980. https://rb.gy/puwn4z

Ley Orgánica 9/1985, de 5 de julio, de reforma del artículo 417 bis del Código Penal. BOE, 166, de 12 de julio de 1985, p. 22041. bit.ly/4aYo0ez

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. BOE, 281, 24 de noviembre de 1995, pp. 33987-34058. https://bit.ly/3xbTGz1

Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio. BOE, 119, 19 de mayo de 1981, pp. 10725-10735. https://rb.gy/17klxt

Ley 16/1983, da 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer. BOE, 256, 26 de octubre de 1983, pp. 15936-15937. https://bit.ly/3xfjmef

Ley 18/1984, de 8 de junio, sobre reconocimiento como años trabajados a efectos de la Seguridad Social de los períodos de prisión sufridos como consecuencia de los supuestos contemplados en la Ley de Amnistía de 15 de octubre de 1971. BOE, 140. 12 de junio de 1984, p.16936. https://bit.ly/3VBnZIZ

Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. BOE, 172, de 20 de julio de 1981, pp. 16457-16462. https://rb.gy/17klxt

Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública. BOE, 185, 3 de agosto de 1984, pp.22629-22650. https://bit.ly/3KXHDZH

Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía. BOE, 248, 17 de octubre de 1977, pp. 22765- 22766. https://bit.ly/3KowsZB

Ley 78/1980 de 26 de diciembre, por la que se determina el procedimiento a seguir en las causas de separación matrimonial. BOE, 9, 10 de enero de 1981, pp. 519-520. https://bit.ly/3KE71mO

Junta Electoral Central (1982). Elecciones Generales. 28 de octubre de 1982. Junta Electoral Central. https://rb.gy/0asgeh

Marín Arce, J. M. (2000). Diez años de gobierno del PSOE (1982-1992). *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea, 0* (13). https://doi.org/10.5944/etfv.13.2000.3021

Muñoz Bolaños, R. (2011). A por los golpistas. El fin de la involución militar y el control de las fuerzas armadas durante el primer gobierno socialista (1982-1986). *Historia de la época socialista.*

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Asamblea General, resolución 217 A (III), 10 de diciembre de 1948, disponible en: https://bit.ly/4e4LBN6

Ramírez Pérez, V.M. (2018). Franquismo y disidencia sexual. La visión del Ministerio Fiscal de la época. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (77), 132-176. https://rb.gy/0asgeh

Real Decreto 1424/1985. de 1 de agosto, por el que se regula la relación laboral de carácter especial del Servicio del Hogar Familiar. BOE, 193, 13 de agosto de 1985, pp. 25617- 25618. https://bit.ly/3XhlxIU

Real Decreto Ley 1/1988, de 22 de febrero, por el que se regula la incorporación de la mujer a las Fuerzas Armadas. BOE, 46, 23 de febrero de 1988, p.5672. https://bit.ly/4ecabvP

Ruiz, R. (2007). *¿Eternas menores? Las mujeres del franquismo*. Biblioteca Nueva S.L.

Salas, O. (2021). *Valores educativos y análisis del discurso en las series de animación españolas de la década de los ochenta.* Universidad de Cádiz.

Sánchez-Moreno, Manuel. (2024). Mujeres, memoria y derecho: una revisión histórica y sociojurídica durante el franquismo. *Revista de historia (Concepción)*, *31*, 20. Epub 24 de abril de 2024. https://doi.org/m28w

Terradillos Basoco, J. M. (2020). Homofobia y ley penal: la homosexualidad como paradigma de peligrosidad social en el Derecho penal español (1933-1995). *Revista de Estudios Jurídicos y Criminológicos, 1,* pp. 63-102. https://doi.org/10.25267/REJUCRIM.2020.i1.4

Vallès Muñío, D. (2917). La privacidad de libertad de los homosexuales en el franquismo y su asimilación al alta en la seguridad social. *IUSLabor, 1,* pp. 1-13.

Velasco, T. E. (2017). *Representaciones sociales de la transexualidad y de las personas transexuales en España.* Universidad Complutense de Madrid.

Verne, J. (1872). *Le tour du monde en quatre-vingts jours* (Edición). Hetzel.

SEXISMO EN LA SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA *LA VUELTA AL MUNDO DE WILLY FOG* (1983)

OLIVER SALAS HERRERA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo versa sobre el sexismo presente en el discurso narrativo de la serie de animación española *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983), la tercera coproducción entre BRB Internacional y TVE. Su historia, animada desde Japón por Nippon Animation, adapta con animales antropomorfos el clásico de la literatura universal *Le tour du monde en quatre-vingts jours* (Verne, 1872), una de las novelas más reconocidas del francés Julio Verne. La serie de dibujos animados se estrenó en TVE entre el 8 de enero de 1984 y el 15 de julio de 1984, por lo que su producción –al igual que otras del mismo período–, estuvo condicionada por un contexto histórico plagado de cambios políticos y sociales. En dicho contexto, los productores de las primeras series de animación de larga duración habían sido educados en el marco de la dictadura franquista, mientras que, por otro lado, el desarrollo y el estreno de sus series tendrían lugar entre la denominada Transición Española (1975-1982) y los primeros años de la nueva democracia española. En este caso, la producción y el estreno de *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983) acontecieron durante el primer gobierno del PSOE en la actual democracia.

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A lo largo de la dictadura franquista, la mujer en España fue degradada a un rango social de menor categoría en base a preceptos de inferioridad e incapacidad biológica defendidos por el régimen. Estos conceptos eran secundados por la Sección Femenina (SF), una organización

hermanada a la Falange Española Tradicionalista (FET) creada por Pilar Primo de Rivera en 1934. Así, la Sección Femenina pretendía defender la uniformidad ideológica de un sistema patriarcal donde las mujeres eran sitiadas al ámbito doméstico, mientras que los varones disfrutan de un predominio jerárquico (Ruiz, 2007).

> Se creaba un sujeto mujer dependiente del patriarcado familiar en la figura del padre o en el matrimonio. La mujer ocupaba un papel de sumisión ante el marido, pero ensalzado respecto a su maternidad. Por ejemplo, la Ley de 12 de marzo de 1938 declaraba vigente el Título IV del Libro I del Código Civil de 1889, derogado con la II República, cuyo artículo 42 consideraba que el único matrimonio válido era el canónico, la única manera de romper un matrimonio era con el fallecimiento de uno de los cónyuges según el artículo 52, el marido era el protector de la mujer y esta le debía obediencia basándose en el artículo 57, siendo el marido en el artículo 59 el único administrador en el matrimonio y representante de su mujer según el artículo 60. El artículo 237 declaraba a las mujeres inhábiles. (Sánchez-Moreno, 2024)

Asimismo, las medidas legislativas del régimen fueron variando en los últimos años de la dictadura en un intento por evitar el aislamiento internacional (Ruiz, 2007). Sin embargo, tanto el sexismo como la LGTBIfobia permanecieron como rasgos característicos del franquismo hasta la muerte del dictador el 20 de noviembre de 1975.

Estas políticas sexistas limitaban especialmente las libertades de las mujeres que, durante gran parte de este período, dependían de sus padres o maridos para poder trabajar, sacarse el carnet de conducir, tener una cuenta bancaria propia o un pasaporte –entre otras muchas desigualdades– (Cossio y Corral, 1948). Además, en esta misma línea represiva, el régimen franquista perseguía judicialmente el «homosexualismo», sin distinguir entre si estas eran lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (Ley de 15 de julio de 1954). Dentro de esta consideración, las mujeres transexuales eran apeladas como «travestis» o «invertidos con pechos»– (Ramírez, 2018); y eran especialmente humilladas en la prensa de sucesos cuando eran detenidas en las consecuentes redadas policiales (Velasco, 2017).

No obstante, gracias a la Transición Española (1975-1982) –liderada por Adolfo Suárez y la UCD (Unión de Centro Democrático)–, los españoles

y españolas ratificaron en las urnas el 6 de diciembre de 1978 una nueva constitución nacional: la Constitución Española de 1978. Entre sus artículos, la Carta Magna reconoce la igualdad de los ciudadanos (artículo 14) y legitima la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 10) –un hecho que no implicaba un cese de las discriminaciones históricas, pero sí apuntaba un cambio de paradigma social–.

Durante el período constituyente y en la primera legislatura de la nueva democracia –parlamentaria, monárquica y constitucional–, UCD normalizó cambios sustanciales, como la legalidad del Partido Comunista de España (PCE) (Orden de 7 de abril de 1977), la ley de Amnistía (Ley 46/1977, de 15 de octubre) o la legislación sobre la libertad religiosa (Ley Orgánica 7/1980. De 5 de julio). Además, en cuanto a la igualdad de hombres y mujeres, en estos años se aprobaron una serie de leyes que democratizaban aspectos como la separación conyugal (Ley 78/1980 de 26 de diciembre); el derecho a adoptar por parte de la mujer soltera (Ley 11/1981, de 13 de mayo); o la nueva legalización del divorcio (Ley 30/1981, de 7 de julio) –el cual volvía a ser legal después de que el franquismo derogase la Ley del Divorcio de 2 de marzo de 1932–. Con todo ello, como subraya Rosario Ruiz Franco (2007), la nueva democracia estaba asimilando en la legislación la plena capacidad de la mujer al «derogar casi todas las discriminaciones por razón de sexo contenidas en el CC [Código Civil]» (p. 230).

Sin embargo, no todos los sectores sociales estaban conformes con los cambios sociales que se estaban produciendo. Al mismo tiempo que el grupo terrorista ETA seguía matando, distintos militares insatisfechos con su nuevo rol en la democracia intentaron dar tres golpes de Estado que fueron impedidos durante el gobierno de la UCD. El primero de ellos, la denominada *Operación Galaxia* (1978) (Muñoz, 2012); el segundo, el 23-F (1981); y el tercero, el conocido como MN o «Movimiento Nacional», que contó con el apoyo de políticos de extrema derecha como Blas Piñar, líder de Fuerza Nueva (FN) (Muñoz, 2011). Según Roberto Muñoz Bolaños (2011), el objetivo de este último intento era actuar el 27 de octubre de 1982, un día antes de las elecciones generales anticipadas que había programado la UCD.

A pesar de todo, las elecciones pudieron celebrarse sin sobresaltos y los españoles y españolas volvieron a las urnas, provocando un giro histórico a la política nacional. Por primera vez, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), ganaba las elecciones tras el franquismo, y lo hizo con una abrumadora mayoría absoluta que le permitió gobernar con 202 escaños (Junta Electoral Central, 1982). En este ascenso político fue crucial la figura del nuevo Presidente Felipe González, quien en 1979, durante el XXVIII Congreso del PSOE, se encargó de promover un giro ideológico hacia el centro, solicitando al partido que abandonase el marxismo (El País, 1979).

Durante esta II legislatura democrática (diciembre de 1982 a julio de 1985), cabe destacar el proyecto de legislación del aborto del PSOE, que en febrero de 1983 proponía cambios relativos a los artículos 411 y 417 del aún vigente Código Penal de 1944. Sin embargo, este proyecto no vio la luz hasta 1985 (Ley Orgánica 9/1985, de 5 de julio) debido a que su aprobación se paralizó durante dos años por un recurso previo de inconstitucionalidad que fue desestimado en la Sentencia del Tribunal de Justicia 53/1985, de 11 de abril (Gómez, 2018). No obstante, la medida no gustó ni a partidos antiabortistas ni a partidos de izquierda o grupos feministas, que se manifestaron por rechazarla o considerarla insuficiente.

En resumen, en 1983 España se encontraba en un marco político ideológicamente opuesto al franquismo y, tras producir series como *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980), *Fútbol en Acción* (Biern, 1982) o *D'Artacán y los tres Mosqueperros* (Biern, 1982), TVE y BRB Internacional coproducían *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983) –la tercera serie dramática coproducida con BRB Internacional y la primera producida y estrenada bajo el mandato de un gobierno del PSOE–[17].

[17] Subrayamos que Fútbol en Acción (Biern, 1982), a diferencia de las otras series citadas, no es una ficción dramática, sino más bien un documental educativo sobre la historia y el reglamento de este deporte, donde se exponen tanto imágenes reales como fragmentos dramatizados con dibujos animados. Por esta razón indicamos que La vuelta al mundo de Willy Fog (Biern, 1983) es la tercera serie dramática coproducida entre TVE y BRB Internacional.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es determinar si el discurso narrativo de *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980) promovía la consolidación social de estereotipos y prejuicios sexistas defendidos por el régimen franquista o si, por el contrario, la ficción favorece la difusión de los principios igualitarios presentes en la vigente Constitución de 1978.

Seguidamente, el objetivo es determinar de qué forma se transmite el mensaje en los resultados obtenidos, señalando los ejemplos sexistas y no sexistas que pudieran localizarse en el conjunto de esta ficción.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos se aplicará la metodología cualitativa. De este modo, se analizarán los roles de los personajes principales según su sexo, valorando sus diferentes aportaciones a lo largo de los veintiséis episodios. Para ello se tendrán en cuenta diversos criterios concretos, como son la función dramática que cumplen los personajes en la trama; el papel social que desempeñan en la ficción o los comentarios y diálogos sexistas que llegan a realizar los propios personajes durante el transcurso de la historia. Igualmente, también se señalarán los discursos no sexistas más positivos para constatar las novedades de esta cuestión.

4. RESULTADOS

En *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983) de BRB Internacional, el protagonismo de la ficción vuelve a recaer, al igual que en *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980) o *D'Artacán y los tres Mosqueperros* (Biern, 1982), en un personaje masculino: Willy Fog, un león antropomorfo que, en esta adaptación animada, encarna a Phileas Fogg –el protagonista original en la novela de Julio Verne–. Sin embargo, en esta ocasión, BRB Internacional rompe con el modelo de masculinidad propuesto en sus dos obras anteriores, cuyos protagonistas Ruy y D'Artacán aspiraban a convertirse en caballeros o guerreros adultos al servicio de sus respectivos monarcas. En este caso, por el contrario, cabe señalar

que Willy Fog es un adulto desde el primer episodio y que, además, ya es un caballero. No obstante, su caballerosidad no guarda relación con el perfil de los protagonistas de las novelas de caballerías caracterizados por su capacidad de lucha, sino con el estereotipo de caballero inglés, el cual abandera cualidades novedosas en las series de animación española, como son la puntualidad, los buenos modales, el interés por el protocolo, la cultura general, el control emocional o la preocupación por la elegancia al vestir –un cambio muy significativo especialmente si lo comparamos con el concepto de masculinidad presente en el discurso de *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980)–.

Dichas características de Willy Fog se aprecian desde la propia presentación del personaje, quien ya en su primera frase expresa su obsesión por la puntualidad: «Vaya, otra vez se ha retrasado 20 segundos» (Biern, 1983, capítulo 1, 2m12s). Seguidamente, la misma presentación muestra cómo el protagonista masculino se hace la cama él sólo (Biern, 1983, capítulo 1, 2m35s); para luego exhibir cómo realiza un poco de ejercicio físico y estiramientos (Biern, 1983, capítulo 1, 2m39s). Posteriormente, Willy Fog continúa su rutina matinal en la cocina, donde se prepara un té con tal precisión que llega a controlar el número exacto de gotitas de leche que vierte en la taza para poder disfrutar de un té servido rigurosamente a su gusto (Biern, 1983, capítulo 1, 2m43s).

A pesar de estas diferencias con sus antecesores, Willy Fog conserva ciertos rasgos comunes con Ruy o D'Artacán. Para él, al igual que ellos, es importante la defensa del honor y la protección a los más débiles. De hecho, es precisamente por estos principios por los que se desata la apuesta que impulsa el argumento de esta aventura. Todo se retrata en el primer episodio cuando, en el Reform Club, tiene lugar un enfrentamiento dialéctico entre el anciano Lord Guinness –un chivo antropomorfo en silla de ruedas–, y el banquero Mr. Sullivan –un lobo antropomorfo que ejerce el rol de antagonista principal–. En este debate, Lord Guinness defiende la hipótesis de que es posible dar la vuelta al mundo en tres meses; lo que provoca las burlas y comentarios ofensivos de Mr. Sullivan y el resto de socios presentes del club de caballeros (Biern, 1983, capítulo 1, 16m20s). Ante esta situación, Willy Fog interviene ejerciendo su particular heroísmo como caballero inglés, llegando

a comprometerse a demostrar que la teoría por la que discuten no es descabellada. De este modo, Willy Fog defiende indirectamente el honor de Lord Guinness, confiando en que podrá ganar la apuesta en torno al viaje y acallar definitivamente las burlas de Mr. Sullivan y su séquito de amistades.

> Mr. Sullivan: Lord Guinness ya me tiene harto con tantas fantasías. ¿Si cree que puede darse la vuelta al mundo en tres meses, ¿por qué no intenta hacerlo usted?
>
> Lord Guinness: Bueno, verás. Yo he dicho que si fuera más joven lo haría.
>
> [Todos ríen a carcajadas.]
>
> Willy Fog: ¡No se rían, Señores! ¡No es ninguna fantasía lo que ha dicho Lord Guinness! (Biern, 1983, capítulo 1, 17m56s)

Con todo ello, Willy Fog se presenta como un personaje que cambia significativamente la representación de la masculinidad en comparación con las primeras series de BRB Internacional, aunque no será el único cambio notorio entre los personajes masculinos. En el caso de Rigodón –el nuevo mayordomo de Willy Fog– y Tico –su pequeño amigo infiltrado–, también contribuyen con su relación afectiva a romper ciertos estereotipos y prejuicios sexistas ya que ambos personajes expresan abiertamente su afecto con abrazos y gestos de cariño (Biern, 1983, capítulo 11, 22m40s). Asimismo, el inspector Dix y el agente Bully son capaces de llorar y expresar en confianza su tristeza al pensar que Tico va a morir por culpa de haberse congelado durante un viaje en trineo (Biern, 1983, capítulo 22, 14m04s).

Por otra parte, al igual que Willy Fog se hace la cama durante su presentación en el capítulo 1, Rigodón y Tico también son representados como personajes masculinos que realizan tareas del hogar. Así, en el capítulo 2 podemos ver como ambos amigos limpian juntos la casa de Señor Fog mientras cantan en un número musical (Biern, 1983, capítulo 2, 3m01s). Con esta acción, la serie inculca de forma amena que limpiar puede ser algo divertido y que, en contra de la educación histórica preconstitucional, no se trata de una tarea propia exclusivamente de las mujeres. De hecho, este discurso no sexista se refuerza al concluir la

acción, puesto que ambos personajes dejan todo el hogar absolutamente reluciente (Biern, 1983, capítulo 2, 4m13s).

Por el contrario, a pesar de las notorias mejoras en torno a una representación de la masculinidad, existen otros aspectos donde la nueva caballerosidad también retrata conductas negativas. Estas conductas tienen lugar cuando personajes protagonistas como Willy Fog, Rigodón o Tico interactúan con personajes femeninos. En estas escenas, ellas son estereotipadas continuamente como damiselas en apuros que, de un modo u otro, necesitan ser ayudadas o salvadas por los personajes masculinos. Ante este contexto, los personajes masculinos actúan bajo una caballerosidad paternalista, condescendiente y sobreprotectora, por lo que, en estos casos, los espectadores y espectadoras reciben una imagen sexista de estas interacciones entre ambos sexos.

Por su parte, Transfer –un chacal antropomorfo que trabaja para Mr. Sullivan con el objetivo de boicotear el viaje de Willy Fog–, utiliza esta tendencia paternalista de los personajes masculinos a su favor, ya que el chacal, en dos ocasiones, se gana la confianza de los protagonistas al presentarse a ellos disfrazado de mujer, siendo percibido como un perfil inofensivo. Debido al éxito de su primer engaño en el capítulo 2, Transfer repite esta metodología en el capítulo 3, optando nuevamente por interpretar a las mujeres de forma estereotipada y sexista. Las características de su interpretación en ambos episodios abarcan tanto la ingenuidad como la cosificación sexual, lo que le sirve para manipular a los personajes masculinos gracias a sus coqueteos e insinuaciones sexuales. Esta técnica de manipulación es efectiva especialmente con Rigodón quien, durante su primer encuentro con Transfer travestido, siente una clara atracción sexual que expresa a través miradas y gestos de nerviosismo (Biern, 1983, capítulo 2, 18m14s).

> Señorita Cierva [Transfer]: Perdonen la molestia.
>
> Willy Fog: Al contrario. Será un placer. Pero por favor, siéntese. (…) Rigodón, quita el maletín de ahí para que se siente la Señorita.
>
> Rigodón: ¡Oh! ¡Sí, claro! ¡Perdone!
>
> [Rigodón, nervioso, limpia el asiento con la manga de su chaqueta.]
>
> Rigodón: Por favor, *mademoiselle*.

> Señorita Cierva [Transfer]: Ay, es usted muy atractivo y muy amable, joven.
>
> Rigodón: ¡Oh!
>
> Señorita Cierva [Transfer]: He pasado un rato muy desagradable. Por eso le pedí al revisor que me cambiara de compartimento. Entraron dos tipos con aspecto horrible y me miraron con un descaro que ya no sabía lo que hacer.
>
> Willy Fog: No se preocupe Señorita. Tranquilícese. Ya pasó todo. (Biern, 1983, capítulo 2, 18m14s)

En relación a esta estratagema empleada por Transfer, es importante añadir que dichas manipulaciones resultan un tanto controvertidas desde el punto de vista de la representación de la transexualidad, ya que, de forma indirecta, este tipo de escenas vinculan el travestismo con el engaño –algo que ya escenificó BRB Internacional en la serie de *D'Artacán y los tres Mosqueperros* (Biern, 1982)–. A este conflicto se suma la violencia que tiene lugar en el capítulo 3, donde Transfer –disfrazado de mujer–, lucha contra Rigodón y Tico. Durante esta prolongada pelea en el carruaje, el pequeño roedor antropomorfo llega a morder con fuerza a la supuesta mujer, aunque en esta ocasión dicha violencia podría justificarse debido a que Rigodón y Tico actúan en defensa propia ante un conflicto que propicia Transfer disfrazado (Biern, 1983, capítulo 3, 10m47s).

Igualmente, la representación sexista más continua se da con el personaje de Romy y en la relación que establecen con ella los personajes masculinos de la serie. Esta princesa y pantera antropomorfa es el único personaje femenino que se une al grupo de Willy Fog, Rigodón y Tico hasta el desenlace de su aventura. Pese a ello, como desarrollaremos a continuación, su participación activa en la trama resulta escasa. En primer lugar, la princesa no aparece en la historia hasta el capítulo 9 y, en su presentación, se expone que necesita ser salvada (Biern, 1983, capítulo 9, 4m30s). Esto se debe a que el grupo de protagonistas ve a Romy por primera vez mientras que un cortejo la traslada a través de la selva en contra de su voluntad, junto al ataúd de su difunto marido. El objetivo de la sacerdotisa de la diosa Kali es, siguiendo la tradición de su cultura, sacrificar a Romy quemándola junto a los restos de su difunto

esposo – (Biern, 1983, capítulo 9, 5m02s). Ante tales intenciones, los protagonistas deciden salvarla, siendo finalmente Rigodón quien llegará a apartarla de las llamas mientras esquiva los ataques de los esbirros de la sacerdotisa (Biern, 1983, capítulo 9, 15m10s).

Tras esta primera salvación, Romy pide al grupo de personajes masculinos que la ayuden nuevamente para poder llegar hasta Singapur, donde espera instalarse junto a unos familiares suyos (Biern, 1983, capítulo 10, 17m27s). Desafortunadamente, pese a que Willy Fog la lleva a Singapur, allí la princesa descubre que sus familiares han fallecido y, por tanto, no tiene adónde ir. Ante este nuevo conflicto, Willy Fog propone ayudar nuevamente a Romy ofreciéndole que viva con él en Londres –lo que implica un rescate triple consecutivo del principal personaje femenino (Biern, 1983, capítulo 13, 14m37s)–.

> Willy Fog: Perdone si la molesto, princesa, pero he estado pensando sobre su situación y he llegado a la conclusión de que me haría usted muy feliz si aceptara venir a Londres a vivir con nosotros.
>
> [Romy se gira hacia él.]
>
> Romy: ¡Pero Sr. Fog!
>
> [Willy Fog asiente. Romy se levanta del suelo y se acerca a él con las manos juntas.]
>
> Romy: Acepto con mucho gusto su ofrecimiento, Sr. Fog. (Biern, 1983, capítulo 13, 14m37s).

Con todo ello, Romy no sólo representa el rol de una dama en apuros en reiteradas ocasiones sino que, además, gradualmente, llega a ser la pareja sentimental de Willy Fog. Esta conexión entre ambos parece comenzar desde el momento en el que la princesa despertó en sus brazos tras ser salvada por Rigodón (Biern, 1983, capítulo 10, 9m03s). Sin embargo, a pesar de su compleja historia personal, el personaje de Romy se limita a estas funciones dramáticas, por lo que su desarrollo psicológico no es demasiado profundo. De hecho, durante el *opening* de la serie, ella misma describe su papel en la historia cantando la siguiente frase: «[…] dulce y fiel, y vivo enamorada de él» (Biern, 1983, 00m39s). En resumen, su conducta es pasiva y sumisa y los personajes masculinos que la rodean la valoran, principalmente, por su belleza.

Esta cosificación de la protagonista femenina se retrata perfectamente en el capítulo 10, cuando Willy Fog le regala un nuevo vestido antes de partir a Singapur. Al salir del cambiador con el nuevo conjunto, Romy recibe diversos piropos de sus compañeros de viaje:

> Brigadier Corn: ¡Qué hermosura! ¡Qué belleza tan deslumbrante!
>
> Rigodón: Es precioso. Está usted bellísima.
>
> Tico: ¡Dese una *vueltesita*!
>
> Willy Fog: Maravilloso.
>
> [Willy Fog se acerca a Romy.]
>
> Willy Fog: Dispuesta a empezar una nueva vida.
>
> Romy: Dispuesta, Sr. Fog. Y también muy contenta. ¡Nunca hasta ahora me había sentido tan feliz de vivir! (Biern, 1983, capítulo 10, 14m05s).

Este tipo de calificativos se repiten también en otros episodios. Así, entre otros casos, Tico la define como «preciosa y fina» (Biern, 1983, capítulo 18, 11m20s); el Narrador la califica como «bellísima princesa Romy» (Biern, 1983, capítulo 12, 22m44s); y el inspector Dix la menciona como «esa dama tan hermosa» (Biern, 1983, capítulo 12, 10m50s). Aun así, lo más grave no serán estos piropos ocasionales, sino la secuencia en el Oeste, donde Willy Fog llega a justificar el acoso y las actitudes intimidatorias que le dedican a la princesa los varones vaqueros del Oeste. Al ver a la princesa, los vaqueros del local comienzan a crear un gran revuelo silbando a Romy de forma intensa para expresar su deseo hacia ella (Biern, 1983, capítulo 18, 15m10s).

> [Todos les siguen con la mirada y silban a Romy. Los vaqueros junto a la barra también silban. El camarero ríe. Willy Fog toma una mesa. Romy, Rigodón y Tico se sientan.]
>
> Rigodón: Estos salvajes están incivilizados. No tienen modales.
>
> Willy Fog: No es eso Rigodón. En el Oeste hay muy pocas damas y ellos les demuestran así su admiración. *(A Romy)* Princesa Romy, no debe usted molestarse con ellos.
>
> Romy: No se preocupe por mí. No les hago caso. (Biern, 1983, capítulo 18, 15m10s)

A pesar de estos ejemplos en torno a Romy, es importante especificar que hay otros personajes femeninos episódicos que no están cosificados y que ayudan a Willy Fog en su objetivo de ganar la apuesta. Entre ellos está la Señora Whenshi, de China, que propone a Rigodón y Tico que trabajen en el circo para reencontrarse con sus amigos en América (Biern, 1983, capítulo 15, 5m32s); Kolta, que evita que Transfer –disfrazado de Billy Jackson– persiga a Rigodón, Tico, Willy Fog y Romy (Biern, 1983, capítulo 15, 22m00s); y también una mujer que reside en una cabaña y que golpea a Transfer con un palo, evitando que el villano robe el trineo en el que viajan los protagonistas (Biern, 1983, capítulo 22, 15m00s).

De igual modo, pese a su falta de participación en la acción, Romy ayudará igualmente a Willy Fog en su objetivo de llegar a tiempo a Londres. El caso más notorio lo encontramos en el capítulo 16, donde gracias a la princesa logran salir de las islas Sándwich en Hawái, donde han sido retenidos por el rey Pai Pai. Para poder continuar su travesía, Romy consigue el favor del rey después de salvar a su hija enferma, quien ha enfermado debido a que su padre no acepta su relación sentimental con el joven Mani. Ante este conflicto, Romy cura a Kaula con medicamentos pero, además, se atreve a discutir con el rey Pai Pai hasta hacerle comprender de lo necesario que es para su hija que él apruebe su relación con Mani (Biern, 1983, capítulo 16, 20m38s). Positivamente, Romy logra su objetivo y los personajes podrán continuar su viaje. Sin embargo, la puesta en escena no enfatiza este mérito de Romy, ya que el rey Pai Pai no le agradece a ella su contribución. De hecho, el monarca llega a darle la espalda a Romy durante su discurso de agradecimiento, culminando su parlamento con un apretón de manos con Willy Fog, el líder masculino del grupo de extranjeros.

> Rey Pai Pai: Y vosotros amigos perdonadme por el error que he cometido al recibiros tan hostilmente. No solo no erais unos seres diabólicos que nos traíais la desgracia a la isla, sino que además nos habéis traído la felicidad. ¡Gracias!» (Biern, 1983, capítulo 16, 19m36s).

De manera similar, esta falta de reconocimiento hacia los méritos de Romy vuelven a evidenciarse en el capítulo 17 (Biern, 1983, capítulo 17, 17m23s), donde la princesa salva la continuidad del viaje después

de pasar toda la noche arreglando y cosiendo las roturas de la gigantesca tela del globo en el que se transportan en este tramo de la aventura.

Finalmente, a pesar de estas y otras contribuciones para ganar la apuesta, los personajes llegan a Londres pensando que la han perdido. En este clima desalentador, Willy Fog se muestra abatido, pero para sorpresa de los espectadores y espectadoras, tiene lugar una acción especialmente llamativa por parte de Romy, quien rompe su habitual conducta pasiva al pedirle matrimonio a Willy Fog (Biern, 1983, capítulo 26, 11m30s). Esta acción no cambia la tendencia sexista general del personaje de Romy pero sí refleja un cierto gesto revolucionario dentro de su contexto histórico ya que, culturalmente, en el año del estreno del episodio, no era tan común que las mujeres pidiesen matrimonio a los hombres –y menos en una animación infantil–:

> Romy: No me refiero a poder ayudarle con dinero, pero se dice la pobreza compartida es más llevadera. ¡La soledad es muy triste! Por eso yo me ofrezco para estar a su lado como una amiga y como una pariente. ¿Quiere usted casarse conmigo?
>
> [Willy Fog coge de nuevo a Romy por los hombros con firmeza.]
>
> Willy Fog: Romy... Claro que quiero casarme contigo, pero no me atrevía a pedírtelo en esta situación. (Biern, 1983, capítulo 26, 11m30s)

Seguidamente, la serie concluye con la victoria de la apuesta y con la boda de Willy Fog y Romy. Sin embargo, antes de esta ceremonia se produce un comentario sexista por parte de Tico que es, posiblemente, el más grave de todos los vertidos en *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983). Este comentario tiene lugar en una lavandería donde Rigodón y Tico esperan recibir la ropa planchada que necesita Willy Fog para su boda. En esta atmósfera de nerviosismo, Rigodón y Tico desesperan al tiempo que la mujer que plancha las prendas se esmera minuciosamente. En su desesperación, Tico expresa la siguiente frase: «¡Luego le choca que haya asesinos!» (Biern, 1983, capítulo 26, 13m15s). Con este comentario, Tico hace una clara alusión a los asesinatos por violencia machista, tratando de hacer un comentario jocoso que evidencia la falta de sensibilidad que existía en estos años en torno a esta cuestión. De hecho, en la actualidad, resultaría difícil que una

producción audiovisual hiciese humor sobre esta lacra social –especialmente en producciones destinadas al público infantil–.

Por último, como cierre general sobre los resultados cualitativos obtenidos, cabe señalar que los personajes femeninos son desplazados a un plano secundario en todos los aspectos de la narración. De hecho, en el panorama profesional sufren un contexto marcado por el denominado techo de cristal, el cual les impide ocupar cargos empresariales relevantes como los que poseen los miembros Reform Club –el grupo elitista de caballeros que, con su apuesta, desencadenan el conjunto de esta historia– (Biern, 1983, capítulo 2, 15m29s). En este marco, ellas son retratadas en trabajos fuera del hogar como vemos en el caso de la recepcionista de la oficina del Carnatic (Biern, 1983, capítulo 13, 15m16s), la mujer malabarista del circo Akita (Biern, 1983, capítulo 15, 9m19s) o su compañera funambulista llamada Kolta (Biern, 1983, capítulo 15, 9m47s); la camarera hawaiana (Biern, 1983, capítulo 16, 22m04s) o la camarera del City Hotel (Biern, 1983, capítulo 18, 15m30s); la planchadora de la lavandería (Biern, 1983, capítulo 26, 12m45s); o la dependienta de la floristería (Biern, 1983, capítulo 26, 13m22s). Sin embargo, pese a la mejora en comparación con *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980); estas aportaciones son puntuales, poco trascendentes y, en algunos casos, no son empleos que rompan con la tradición sexista ya que, en cierto modo, sus responsabilidades están asociadas a las tareas domésticas.

5. DISCUSIÓN

Desafortunadamente, hay una clara ausencia de estudios sobre la representación igualitaria en la animación española, por lo que centraremos la exposición de los resultados y las conclusiones en este estudio.

6. CONCLUSIONES

En base a los resultados cualitativos expuestos, podemos valorar que el sexismo –de forma menos acusada que en el caso de *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980)–, está presente en *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983), aunque con sus propias particularidades.

Al igual que las obras anteriores de BRB Internacional, esta tercera producción vuelve a estar protagonizada por un personaje masculino. Sin embargo, en esta ocasión, la masculinidad predominante expuesta a través de Willy Fog, su protagonista, se aleja de los estereotipos propios de los libros de caballerías, aportando un nuevo referente de masculinidad: el modelo de conducta de un caballero inglés. Entre sus cualidades innovadoras, encontramos una masculinidad preocupada por aspectos como la puntualidad, los buenos modales, el protocolo, el control emocional o el interés por la elegancia en el vestir, etc.

Con este cambio de paradigma –y otros ejemplos aportados en los resultados de este análisis–, BRB Internacional plantea un nuevo referente masculino para los espectadores; aunque, por el contrario, el protagonismo de los personajes femeninos en la trama carece de referentes innovadores. En este sentido, sólo destaca el papel de Romy –el único personaje femenino que acompaña a los protagonistas hasta el final del viaje–. No obstante, su participación en la acción es muy limitada, por lo que acaba siendo encasillada como un personaje cosificado por su belleza y que, en esencia, sólo cumple la función dramática de ser la damisela en apuros que es rescatada, en varias situaciones, por los personajes masculinos. Además, después de ser rescatada, su rol pasará a ser gradualmente el de la pareja sentimental de Willy Fog, sin que podamos conocer mucho más sobre su personalidad y cualidades particulares. Por tanto, si en el caso de Willy Fog hablábamos de un referente de masculinidad que aporta ciertas novedades positivas, no podemos decir lo mismo en el caso de Romy como referente femenino debido a que, esencialmente, mantiene una conducta pasiva y sumisa que no rompe con la representación histórica y sexista que reduce los personajes femeninos a este tipo de roles en la ficción.

Estas actitudes sumisas encajan negativamente con el trato que ellas reciben en distintas ocasiones por parte de los protagonistas, cuya caballerosidad les conduce a ser paternalistas y condescendientes con ellas –algo que, como hemos indicado, es usado por el propio Transfer durante su engaño–.

Por otro lado, este sexismo en la serie no sólo afecta a Romy ya que, como se aprecia en el desarrollo profesional de los personajes

femeninos, todas están sometidas a un techo de cristal que las impide participar en la élite empresarial londinense que impulsa la apuesta que desencadena esta aventura. Así, esta tendencia en la representación de las mujeres por parte de BRB Internacional las ubica en un segundo plano de la historia, algo que parece justificarse en base al marco histórico de la obra original del año 1872. Sin embargo, es importante recordar que la elección de los temas a tratar en una serie infantil son elegidos por sus creadores de forma libre, del mismo modo que son estos creadores quienes deciden si su adaptación será más o menos fiel al texto original. Con todo ello, las adaptaciones pueden ofrecer un marco distinto en su versión audiovisual o, en caso de querer mantenerlo, ofrecer la incorporación de nuevos personajes o situaciones que sirvan para denunciar dichas desigualdades históricas presentes en la pieza original. Esta práctica para modificar parte del contenido suele llevarse a cabo en las series basadas en libros. De hecho, *La vuelta al mundo de Willy Fog* (Biern, 1983) llega a crear personajes nuevos como Tico o Rigodón, que nacen desde la referencia del mayordomo Jean Passpartout de Julio Verne (Verne, 1872). No obstante, es evidente que, desde el punto de vista del señalamiento al sexismo y la defensa de la igualdad de representación, este tipo de cambios no se ha acometido de forma suficientemente efectiva en esta producción –algo que, en esta producción, ocurre en el marco de un gobierno del PSOE–.

De este modo, como se indicó en el capítulo anterior sobre *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980), es importante señalar que la responsabilidad del contenido discursivo de una producción audiovisual no es exclusivamente responsabilidad de sus creadores, sino también de los responsables de las cadenas de televisión, quienes indistintamente de su condición pública o privada, deben velar por no promover los discursos o estereotipos de índole discriminatoria, como promueve la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, reconocida en el Título I de la actual Constitución.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los resultados obtenidos pertenecen a la tesis *Valores educativos y análisis del discurso en las series de animación españolas de la década de*

los ochenta (Salas, 2021), dirigida por el Dr. Víctor Amar. Su actual divulgación en esta publicación forma parte de los objetivos propuestos como investigador postdoctoral de la Universidad de Cádiz beneficiario de la Ayuda Margarita Salas 2021-2023 (UCA/R2511REC/2021, de 30 de noviembre), destinada a la formación de jóvenes doctores. Conforme al reglamento UCA/CG16/2013, de 16 de diciembre, se subraya que dicha divulgación está financiada por el Ministerio de Universidades de España y la Unión Europea - Next-Generation EU.

8. REFERENCIAS

Biern Boyd, C. (Productor). (1980). *Ruy, el pequeño Cid*. [Serie de Televisión]. Biern Boyd, C. & Ballester, L. (Directores). BRB Internacional, TVE. Animación: Nippon Animation.

Biern Boyd, C. (Productor). (1982). *D'Artacán y los tres Mosqueperros*. [Serie de Televisión]. Biern Boyd, C. & Ballester, L. (Directores). BRB Internacional, TVE. Animación: Nippon Animation.

Biern Boyd, C. (Productor). (1982). *Fútbol en acción.* [Serie]. Recatero, M y Ballester, L. (Directores). BRB Internacional, TVE.

Biern Boyd, C. (Productor). (1983). *La vuelta al mundo de Willy Fog* [Serie de Televisión]. Ballester, L. (Director). BRB Internacional, TVE. Animación: Nippon Animation. [Capítulo 1: *La apuesta*]. [Capítulo 2: *La partida*]. [Capítulo 3: *Un viaje accidentado*]. [Capítulo 4: *Se busca a Willy Fog*]. [Capítulo 5: *Willy Fog y el fantasma*]. [Capítulo 6: *Aventura en la pagoda*]. [Capítulo 7: *El expreso de Calcuta*]. [Capítulo 8: *Peligro en la selva*]. [Capítulo 9: *El rescate de Romy*]. [Capítulo 10: *Un regalo para Parsi*]. [Capítulo 11: *El bombín de Rigodón*]. [Capítulo 12: *Tempestad en el mar de China*]. [Capítulo 13: *Rigodón cae en la trampa*]. [Capítulo 14: *Rumbo a Yokohama*]. [Capítulo 15: *El circo de Akita*]. [Capítulo 16: *Fiesta en Hawai*]. [Capítulo 17: *Viaje en globo*]. [Capítulo 18: *En el ferrocarril del Pacífico*]. [Capítulo 19: *La estampida*]. [Capítulo 20: *Una decisión arriesgada*]. [Capítulo 21: *Un tren muy especial*]. [Capítulo 22: *El regreso de Rigodón*]. [Capítulo 23: *Destino: Nueva York*]. [Capítulo 24: *Motín en el Henrietta*]. [Capítulo 25: *El arresto de Willy Fog*]. [Capítulo 26: *Decisión final*].

Código Penal de 1945. BOE, 15, 13 de enero de 1945, pp. 427-472. https://bit.ly/4ehwS1C

Constitución Española de 1978. BOE, 311.1, 29 de diciembre de 1978, pp.29314-29424. https://bit.ly/4bCLC9n

Cossío y Corral, A. (1948). *La potestad Marital.* Anuario de Derecho Civil. Instituto Nacional de Estudios Jurídicos.

El País (1979, 22 de mayo). Felipe González: "Hay que ser socialistas antes que marxistas". *El País. https://bit.ly/3VmFLhO*

Gómez Montoro, Á. (2018). El Estatuto Constitucional del no nacido: evolución y situación actual en España.*Revista de Derecho Político, 1*(102), 47-78. https://doi.org/m28x

Ley del Divorcio de 2 de marzo de 1932. Gaceta de Madrid, 72, 12 de marzo de 1932, pp. 1794-1799. bit.ly/4bYHtfN

Ley de 15 de julio de 1954, por la que se modifican los artículos 2o y 6o de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933. BOE, 198, 17 de julio de 1954, p. 4862. https://bit.ly/4541IGG

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. BOE, 177, de 24 de julio e 1980. https://bit.ly/4ccYbZ5

Ley Orgánica 9/1985, de 5 de julio, de reforma del artículo 417 bis del Código Penal. BOE, 166, de 12 de julio de 1985, p. 22041. https://bit.ly/3Rm4bXo

Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio. BOE, 119, 19 de mayo de 1981, pp. 10725-10735. https://bit.ly/4cbOHx8

Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. BOE, 172, de 20 de julio de 1981, pp. 16457-16462. https://bit.ly/3yTOIaJ

Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía. BOE, 248, 17 de octubre de 1977, pp. 22765- 22766. https://bit.ly/3KowsZB

Ley 78/1980 de 26 de diciembre, por la que se determina el procedimiento a seguir en las causas de separación matrimonial. BOE, 9, 10 de enero de 1981, pp. 519-520. https://bit.ly/4ciqHZw

Junta Electoral Central (1982). *Elecciones Generales. 28 de octubre de 1982.* Junta E l e c t o r a l C e n t r a l. https://bit.ly/3RqaAB4

Muñoz Bolaños, R. (2011). A por los golpistas. El fin de la involución militar y el control de las fuerzas armadas durante el primer gobierno socialista (1982-1986). *Historia de la época socialista.*

Muñoz Bolaños, R. (2012). Operación Galaxia. La Primera intentona golpista de la Transición. *Historia del presente*, (20), pp. 119-142.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Asamblea General, resolución 217 A (III), 10 de diciembre de 1948, disponible en: https://bit.ly/4e4LBN6

Ramírez Pérez, V.M. (2018). Franquismo y disidencia sexual. La visión del Ministerio Fiscal de la época. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (77), 132-176. https://bit.ly/3XlvsgE

Romagosa Gironella, J. (Productor). (1979). *Don Quijote de La Mancha* [Serie]. Delgado Palomo, C. (Director). Romagosa Internacional, TVE. Animación: Cruz Delgado.

Ruiz, R. (2007). *¿Eternas menores? Las mujeres del franquismo*. Biblioteca Nueva S.L.

Salas, O. (2021). *Valores educativos y análisis del discurso en las series de animación españolas de la década de los ochenta.* Universidad de Cádiz.

Sánchez-Moreno, Manuel. (2024). Mujeres, memoria y derecho: una revisión histórica y sociojurídica durante el franquismo. *Revista de historia (Concepción)*, *31*, 20. Epub 24 de abril de 2024. https://doi.org/m28w

Velasco, T. E. (2017). *Representaciones sociales de la transexualidad y de las personas transexuales en España.* Universidad Complutense de Madrid.

Verne, J. (1872). *Le tour du monde en quatre-vingts jours* (Edición). Hetzel.

SEXISMO EN LA SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA *RUY, EL PEQUEÑO CID* (1980)

Oliver Salas Herrera
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza el sexismo presente en el discurso narrativo de la serie de animación española *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980), la primera coproducción entre BRB Internacional y TVE, cuya historia –animada por Nippon Animation–, ficciona las aventuras del Cid Campeador durante su preadolescencia. Su estreno nacional tuvo lugar en TVE entre el 5 de octubre de 1980 y el 29 de marzo de 1981, por lo que su producción –al igual que otras del mismo período–, estuvo condicionada por un contexto histórico plagado de cambios políticos y sociales. En dicho contexto, los productores de las primeras series de animación de larga duración habían sido educados en el marco de la dictadura franquista, mientras que, por otro lado, el desarrollo y el estreno sus series tendrían lugar entre la denominada Transición Española (1975-1982) y los primeros años de la nueva democracia española.

1.1. Antecedentes históricos sobre el sexismo y la LGTBIFOBIA

A principios del siglo XX, durante la Segunda República, la situación jurídica, la participación y la presencia de las mujeres españolas habían mejorado considerablemente (Ruiz, 2007). Medidas revolucionarias como la aprobación del voto femenino –reconocido en el artículo 36 de la Constitución de la República de 1931–, o la legalización del divorcio (Ley de divorcio de 2 de marzo de 1932); supusieron un cambio significativo en materia de igualdad entre ambos sexos. Sin embargo, la vigencia de estos y otros nuevos derechos fue breve debido al estallido de la Guerra Civil Española (1936-1939) y la consecuente implantación

de la dictadura franquista (1939-1975). Así, con la llegada al poder del dictador Francisco Franco, el régimen instauró una batería de políticas sexistas que, como califica Rosario Ruiz Franco (2007), degradaron a las mujeres a la categoría de «eternas menores de edad»:

> La política de género del nuevo régimen va a reforzar los rasgos fundamentales del sistema patriarcal basado en el predominio natural del varón, la jerarquía y la autoridad, va a sitiar a las mujeres en el ámbito doméstico, y utilizará principalmente tres mecanismos para controlarlas: educación bajo las coordenadas del nacionalcatolicismo; papel hegemónico de la SF [Sección Femenina] en la búsqueda de una uniformidad ideológica; y un ordenamiento jurídico que las situaba como eternas menores. [...]. (Ruiz, 2007, p. 230)

Al mismo tiempo que la sociedad normalizaba el papel secundario y limitante que experimentaba la mujer, las personas LGTBI+ eran perseguidas en redadas en base al delito de escándalo público del Código Penal de 1944 (Velasco, 2017). Esta situación de hostigamiento fue a más con la Ley de 15 de julio de 1954, ya que, como novedad, incorporaba a los homosexuales en la lista de individuos peligrosos, facilitando su detención por el simple hecho de ser homosexuales. Además, los presos y presas LGTB+ padecían el agravante de sufrir vejaciones, violaciones y torturas específicas debido a su identidad (Vallès, 2017); a lo que se sumarían los cuestionables experimentos clínicos denominados como «terapias reparativas de la homosexualidad y el lesbianismo» (Santiago Hernández y Toro-Alfonso, 2010).

Después de treinta y seis años de discriminaciones sexistas y LGTBIfóbicas, la muerte del dictador el 20 de noviembre de 1975 no supuso el fin de esta tendencia, aunque la Transición Española (1975-1982) trajo consigo un cambio de paradigma. En 1977, el Gobierno constituyente liderado por Adolfo Suárez de la UCD (Unión de Centro Democrático) legalizó al Partido Comunista de España (PCE) (Orden de 7 de abril de 1977) y aprobó la primera Ley de Amnistía (Ley 46/1977, de 15 de octubre); todo ello en un clima de tensión marcado por los años de plomo del terrorismo de ETA (Euskadi Ta Askatasuna), atentados de extrema derecha como la Matanza de Atocha o el atentado a la revista satírica El Papus, e incluso la denominada *Operación Galaxia* –el primer intento de golpe de Estado gestado desde las Fuerzas Armadas

Españolas (FAS) y que fue desarticulado el 17 de noviembre de 1978– (Muñoz, 2012).

No obstante, el 6 de diciembre de 1978 los españoles y españolas votaron en sufragio universal a favor de la ratificación de la Constitución de 1978, dando paso al nacimiento de la actual democracia parlamentaria y su respectiva monarquía constitucional. Rompiendo con la tradición de la dictadura franquista, la Carta Magna de 1978 promovería principios como la dignidad y la igualdad, tal y como se aprecia el artículo 14 o el artículo 10 (Constitución Española de 1978); donde, respectivamente, se reconoce la igualdad de los ciudadanos y ciudadanas ante la ley y se legitima en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948):

> Artículo 10
>
> 1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.
>
> 2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España. (Constitución Española de 1978)

Finalizado el convulso proceso constituyente, la UCD volvió a ganar las elecciones del 1 de marzo de 1979, conformando así el Gobierno de la primera Legislatura. Sin embargo, las dificultades a las que se enfrentaría la consolidación de la democracia aún no habían cesado. Así, el 29 de enero de 1981 el Presidente del Gobierno Adolfo Suárez comunicó su dimisión a la ciudadanía, lo que dio paso a la votación de la investidura de Calvo Sotelo en el Congreso de los Diputados. Este día pasaría a la historia como el 23-F debido a que durante esa votación se produjo el segundo intento de golpe de Estado militar de la actual democracia –el cual fue rechazado públicamente por el Rey a través de TVE– (Juan Carlos I, 1981).

En este contexto de inestabilidad, TVE emitía la primera serie de BRB Internacional, *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980); esta ficción tomaba el

relevo del animador Cruz Delgado y su *Don Quijote de la Mancha* (Romagosa, 1979) –la primera serie de animación española de larga duración–.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es determinar si el discurso narrativo de *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980) promovía la consolidación social de estereotipos y prejuicios sexistas defendidos por el régimen franquista o si, por el contrario, la ficción favorece la difusión de los principios igualitarios presentes en la vigente Constitución de 1978.

En cualquiera de estos supuestos, el siguiente objetivo es determinar de qué forma se promueve el mensaje en los resultados obtenidos, señalando igualmente los ejemplos sexistas y no sexistas que pudieran localizarse en el conjunto de esta ficción.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos se aplicará la metodología cualitativa. De este modo, se analizarán los roles de los personajes principales según su sexo, valorando sus diferentes aportaciones a lo largo de los veintiséis episodios. Para ello se tendrán en cuenta diversos criterios concretos, como son la función dramática que cumplen los personajes en la trama; el papel social que desempeñan en la ficción o los comentarios y diálogos sexistas que llegan a realizar los propios personajes durante el transcurso de la historia.

Igualmente, es importante tener en consideración que los minutados indicados al citar escenas o diálogos incluyen siempre la duración del *opening* en cada episodio. Además, la numeración de los segundos es aproximada.

4. RESULTADOS

Tras recopilar los datos de *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980) hemos comprobado que el sexismo, en este caso, está implicado de forma transversal en la trama, por lo que para desarrollar su explicación

expondremos por qué las situaciones que se dan en el relato no son únicamente aspectos que comparar entre hombres y mujeres, sino que forman a la par un discurso narrativo vinculado al objetivo principal del protagonista. En primer lugar, comencemos explicando quién es dicho personaje y cuál es su afán, para luego indicar su vínculo con los conceptos de masculinidad. Seguidamente expondremos la opuesta representación de las mujeres, qué papel juega su madre Doña Teresa y el incipiente noviazgo con Jimena. Finalmente, desarrollado todo el conjunto, concluiremos con las excepciones y situaciones puntuales que contradicen los estereotipos dominantes.

Ruy, el pequeño Cid (Biern, 1980), cuenta las aventuras y desventuras durante la preadolescencia del afamado Cid Campeador, Rodrigo Díaz de Vivar. Sobre él recae el peso de la acción dramática y, por tanto, este personaje masculino es el protagonista de esta ficción seriada. El objetivo que le impulsa en la acción dramática es convertirse en un caballero como su padre Don Diego Laínez y llegar a ser un gran héroe al servicio del rey Fernando; sin embargo, inicialmente Ruy no sentía admiración por su padre, sino que estaba molesto con él por su ausencia, pues ni siquiera estaba seguro de si tenía padre. Ante las quejas de Ruy, la madre justifica la ausencia del padre y le asegura que algún día lo comprenderá cuando él también sea un caballero. Esta afirmación con la palabra «caballero» calma a Ruy:

> Ruy: Oye madre, el conejito tenía padre. Y los patitos también tenían padre.
>
> Doña Teresa: ¡Hijo!
>
> Ruy: ¡Todo el mundo tiene padre! Entonces, ¿por qué yo no lo tengo? Quiero saberlo.
>
> Doña Teresa: Tú también tienes padre, Ruy. Qué pregunta tan tonta.
>
> Ruy: ¿Y dónde está?
>
> Doña Teresa: ¿Dónde quieres que esté? ¿En el lugar que le corresponde? En la Corte con el rey.
>
> Ruy: ¿En la Corte? No lo entiendo. ¿Y por qué está en la Corte y no con nosotros?

Doña Teresa: Porque tu padre es un Caballero y debe estar con el rey prestándole su servicio.

Ruy: Pues yo quiero estar con mi padre. Mándale un mensajero y que vuelva enseguida.

Doña Teresa: Hijo, eso no puede ser. El rey ha convocado a sus caballeros y nadie puede faltar a la cita. Tu padre tiene muchas cosas muy importantes que hacer y por eso no puede estar con nosotros. Ruy, no te pongas triste. Él nos quiere muchísimo a todos.

Ruy: ¡No es cierto! Yo también quiero que mi padre me haga un juguete de madera como se lo ha hecho a Tomás su padre.

Doña Teresa: Pero hijo, si quieres un juguete te lo haré yo, no te preocupes.

Ruy: ¡Quiero que me lo haga mi padre!

Doña Teresa: ¡Ruy, por favor, tienes que entenderlo! Ya no eres un niño.

Ruy: No, no lo comprendo. Su obligación es estar con su familia, no con el rey. ¡Debe de estar con nosotros, madre!

Doña Teresa: Ruy, si sigues diciendo tonterías me enfadaré contigo.

Ruy: Si padre no vuelve pronto a casa no le querré. ¡Me oyes! ¡No le querré!

Doña Teresa: Cuando seas un caballero lo comprenderás.

[Ruy cambia su semblante. Doña Teresa de Ruy entristece y se marcha cabizbaja.] (Biern, 1980, capítulo 1, 6m54s)

Cuando Don Diego Laínez llega a la casa, Ruy inicialmente se muestra contrariado pero de nuevo todo lo relacionado con la fuerza, el ser un caballero y le lucha, le hace olvidar sus enojos. Es entonces cuando comienza a admirar las cualidades de su padre:

Ruy: ¡Cómo pesa! ¿Has luchado muchas veces con él?

Don Diego Laínez: Unas cuantas.

Ruy: ¿Y has vencido a muchos enemigos?

Don Diego Laínez: Algunos.

Ruy: ¿Cuántos? ¿Cuántos?

Don Diego Laínez: No los he contado, hijo.

[Ruy deja el escudo apoyado en el suelo.]

Ruy: Eres muy valiente y muy fuerte. (Biern, 1980, capítulo 2, 4m35s)

Si bien Ruy no ha visto luchar a su padre, los espectadores sí presenciaron en el capítulo 1 cómo Don Diego Laínez es el guerrero que se encargó de matar a Don García, rey de Navarra, en el campo de batalla (Biern, 1980, capítulo 1, 15m30s) por enfrentarse a su hermano el rey Don Fernando de Castilla.

> Narrador (off): En esta batalla, derribado y muerto Don García, Rey de Navarra; Castilla se convierte en el primer reino de España y ensancha sus dominios por las ricas de la Rioja. La batalla ha sido tan dura que Atapuerca desde este momento será llamado: Campo de la Gran Matanza. (Biern, 1980, capítulo 1, 15m45s)

Su deseo por parecerse a él se expresa a lo largo de la serie. En el capítulo 3, dice: «Estoy estudiando manejar la espada para ser tan fuerte como mi padre» (Biern, 1980, capítulo 3, 5m16s); en el capítulo 8, expresa: «Mi deseo es parecerme lo más posible a mi padre y dedicar mi vida a defender a mi rey y a su reino» (Biern, 1980, capítulo 8, 3m03s); y en el capítulo 20: «Tengo que hacerme muy fuerte. Casi tanto como lo es mi padre y cuando haya conseguido parecerme un poco a él, ese día entraré al servicio del rey Don Fernando» (Biern, 1980, capítulo 20, 7m05s). También otros personajes como el infante Don Ordoño muestran el deseo de ser reconocido por su padre: «Nuestro padre estará orgulloso de nosotros» (Biern, 1980, capítulo 26, 5m26s). Igualmente, los chicos de la serie no solo admiran a o buscan el reconocimiento paternal, sino que también admiran a otros guerreros. Ruy y Álvar muestran su admiración por las armas en el castillo del Conde Lozano y por los caballeros que las usaron:

> [Ruy y el Primo Álvar se acercan a una pared decorada con armas.]
>
> Ruy: ¡Qué maravilloso estar en el castillo! ¿Y esas armas por qué están ahí?
>
> Jimena: Son recuerdos de grandes batallas ganadas por mi padre y sus valientes caballeros.
>
> Ruy: Tenían que ser muy valientes caballeros los que las utilizaron, ¿verdad?
>
> Jimena: Cuentan que en una de esas contiendas uno de ellos abatió al rey y los soldados enemigos.
>
> Ruy: ¡Caramba!
>
> Primo Álvar: Me gustaría a ser tan fuerte como él.

> Jimena: Oye, Ruy y tú cuando seas mayor, ¿a qué te vas a dedicar?
>
> Ruy: Seré un caballero.
>
> Primo Álvar: Y yo también. (Biern, 1980, capítulo 8, 2m38s).

No obstante, en el caso de Ruy ser un caballero no es solo una decisión, sino que, en esta versión de dibujos animados, es un destino que le fue anunciado por un hada:

> Hada: Hola, Ruy.
>
> [Ruy la observa sorprendido.]
>
> Hada: Ruy, sé valiente. Cuando seas un hombre serás un gran caballero. Protegerás el reino y todos hablarán de ti. Ruy, se fuerte y leal. Y ahora te dejo, Ruy. Sé que seguirás mis consejos. ¡Adiós, Ruy!
>
> [El Hada desaparece.] (Biern, 1980, capítulo 1, 19m42s).

Su anhelo es tan intenso que lo sueña incluso al leer libros de caballerías. En su sueño se imagina preparado para el combate (Biern, 1980, capítulo 5, 16m06s). Además, su meta cuenta con una valoración social positiva pues ser un caballero implica connotaciones honorables. Así se lo expresa el Conde de Alcocer cuando escucha que Ruy quiere ser un caballero:

> Conde de Alcocer: [...] Y dime, ¿por qué quieres llegar a ser un caballero?
>
> Ruy: Por algo muy sencillo, Señor. Quiero servir al rey como mi padre.
>
> Conde de Alcocer: Eso te honra. Creo que eres un buen chico, Ruy. (Biern, 1980, capítulo 11, 3m19s)

Si bien estos deseos no tienen por qué considerarse sexistas de por sí, el problema sexista de la ficción se torna más acusado cuando conocemos a Froilán, el hijo del Conde de Alcocer, quien rechaza luchar. Su padre, conocedor del desinterés de su hijo, pide a Ruy que le enseñe a luchar y así poder presumir de hijo ante los demás nobles de la comarca:

> Conde de Alcocer: Escúchame, Ruy. Dentro de poco se celebra un torneo en Sahgún. A él acudirán todos los hijos de los nobles de esta comarca de la edad del mío y yo deseo que mi hijo Froilán me dé la alegría de proclamarse vencedor. Yo te ruego que te quedes con nosotros para que él pueda practicar el arte de la espada contigo. (Biern, 1980, capítulo 11, 3m52s).

El padre antepone en este caso sus deseos personales a los del hijo sin que el discurso narrativo muestre el más mínimo rechazo a la actitud imperativa del padre. Más bien todo lo contrario. Froilán es en todo momento el que plantea el discurso que debe cambiar pues es representado como un vago que no quiere combatir. En este entuerto familiar, Ruy se posiciona a favor del Conde de Alcocer empeñándose en cambiar a Froilán. Durante su experiencia como profesor, Ruy, que considera a Froilán un cobarde por no querer luchar en el torneo, llegará incluso a acusar al joven de hablar «como una niña», asociando así el desinterés y la falta de arrojo con el sexo femenino:

> Ruy: [...] el que va a participar en el torneo de Sahagún eres tú. ¿Qué es lo que te pasa? ¿Es que quieres perder?
>
> [Froilán se tumba.]
>
> Froilán: Me tiene sin cuidado.
>
> Ruy: Así nunca llegarás a ser un gran caballero.
>
> Froilán: Tampoco tengo ningún interés en ser un caballero.
>
> Ruy: Hablas como una niña. (Biern, 1980, capítulo 11, 5m12s)

A lo largo de la historia de Froilán, el relato no plantea en ningún momento que quizás ellos deben respetar que no quiera ser un caballero. Tampoco hay un enfoque sobre otras alternativas honrosas como ser pastor, monje, carpintero, etc. –otras profesiones que vemos realizar a hombres en la serie–. En conclusión, si el chico no quiere ser un caballero es rechazado por el padre y, además, culpable de causar dicho rechazo.

Sin embargo, estos no son los únicos calificativos negativos que recibe el personaje de Froilán. El Conde de Alcocer pide que sea su hijo quien luche contra Jenaro de Mansilla, y este se sorprende calificando a Froilán como «endeble y llorón» (Biern, 1980, capítulo 11, 13m04s). Para reiterar su señalado comportamiento, en el capítulo 12 también se le representa como un cobarde al asustarse por un jabalí (Biern, 1980, capítulo 12, 3m25s) y poco después se abraza a Ruy asustado por un ratón (Biern, 1980, capítulo 12, 11m30s).

Todas estas consideraciones negativas hacia Froilán cambiarán posteriormente aunque no porque se cese en el empeño de que luche, sino

porque finalmente Froilán vencerá a un oponente durante su travesía, el llamado Don Fidel. Este hecho propone como válido que el error era de Froilán, y que era la única opción para ser honroso para su padre:

> «Ruy: ¡Eres estupendo, Froilán! ¡Te has portado como un hombre!
>
> [Ruy hace un gesto de apoyo]
>
> Ruy: ¡Froilán, eres un valiente! ¡Muchas gracias! ¡Me has salvado la vida! Froilán: ¡¿De verdad?!
>
> Ruy: ¡Claro!» (Biern, 1980, capítulo 15, 19m20s).

Si antes Ruy comparó a Froilán con ser una chica, ahora le premia con la expresión: «Te has portado como un hombre». Indirectamente el héroe de la serie, el protagonista que sirve de referente a los espectadores –niños y niñas–, asocia la feminidad con la cobardía y la valentía con ser un hombre. Ruy, quien es retratado como un héroe que lucha contra las injusticias en distintas situaciones, al mismo tiempo promueve comentarios sexistas. Por esta valoración que tiene de los distintos géneros, cuando Ruy pide que acompañen a Poncio a recuperar lo robado, no lo hace en general a cualquier persona, sino que especifica que esa ayuda provenga de un hombre: «Ruy: Espera. ¿Es que no hay ningún hombre valiente que acompañe a Poncio a recuperar lo que os han robado?» (Biern, 1980, capítulo 21, 5m15s).

Por su parte, poco después de vencer a Don Felipe, solo tarda unos segundos en usar también una expresión sexista: «palabra de hombre» –utilizada como categoría superior de credibilidad y compromiso en un acuerdo verbal–:

> «Froilán: ¿Palabra de hombre?
>
> Caballero Don Fidel: Un caballero solo tiene una palabra.
>
> Froilán: Está bien, te perdonaré.
>
> [Froilán retira la espada y el caballero Don Fidel respira aliviado.]» (Biern, 1980, capítulo 15, 18m56s).

Aun así, el protagonista y sus amigos no son los únicos personajes que hacen comentarios sexistas. En el capítulo 25, un hombre declara estar feliz mientras se alista para la batalla. El motivo que argumenta resulta más propio de un chiste sexista para adultos que de una producción

infantil: «Hombre del burro: ¡Por unos días me libraré de mi mujer! ¡Estupendo!» (Biern, 1980, capítulo 25, 10m24s).

Pero más allá de los comentarios de los personajes masculinos, ellas tampoco actúan de forma contraria en la serie. Por ello, cuando el personaje de Poncio hace un grito de lucha frente a hombres y mujeres, sólo ellos alzan el puño mostrando su actitud valerosa (Biern, 1980, capítulo 21, 6m23s). Asimismo, siguiendo la pauta de la adaptación histórica, el padre de Ruy solo recluta hombres en los pequeños pueblos para vencer a Texufin (Biern, 1980, capítulo 25, 8m45s); siendo también los hombres los únicos que toman decisiones militares (Biern, 1980, capítulo 25, 5m05s).

En este planteamiento sexista, el protagonismo de las mujeres en las batallas solo adquiere notoriedad cuando son víctimas de los atropellos de los soldados de Texufin. Si bien también los hombres gritan asustados en las últimas batallas de la serie, son ellas junto a niños y niñas muy pequeños las que más dramatismo protagonizan (Biern, 1980, capítulo 25, 6m06s). Parece clara la doble intención: por un lado usar el sexismo vinculado a la debilidad de esta población para conmover; y por otro, en paralelo, hacer así más injustos y villanos a los enemigos. En esta lucha Ruy declara a una niña pequeña: «No tenéis porqué temer a nada. Os defenderemos aunque haya que derramar hasta la última gota de sangre» (Biern, 1980, capítulo 25, 8m34s). Si bien esta no es la única vez en la que el heroísmo se vincula a salvar a un personaje femenino: una de ellas se dio cuando Froilán y Ruy ya rescataron al bebé llamado Florinda (Biern, 1980, capítulo 13, 18m42s); o a al pequeño Muño, cuya madre requería socorro para salvarle (Biern, 1980, capítulo 14, 2m59s). Ruy también rescata a hombres y pueblos enteros, aunque no por ello son considerados como inferiores por su sexo.

Entre los figurantes únicamente en un par de ocasiones vemos personajes femeninos en un territorio de lucha: una chica esporádica con traje amarillo en la última batalla cuando acuden con ramas al campamento de Texufin (Biern, 1980, capítulo 26, 7m38s); y por otro lado cuando Ruy y la pandilla de Félez decide asaltar el castillo. No obstante, esta intención se muestra antes del asedio pero luego ellas no aparecen durante dicha acción de invasión (Biern, 1980, capítulo 9, 14m57s). Algo

similar sucede con la infanta Doña Urraca, quien inicialmente parece que formará parte del ataque al campamento de Texufin por la valentía en la que defiende a Ruy ante sus hermanos infantes:

> Infante Don Alfonso: Para vencer a esos árabes no se necesita ninguna estrategia. Yo solo me enfrentaré a ellos y los derrotaré.
>
> Infanta Doña Urraca: ¿Tú solo? ¿Un cobarde como tú?
>
> Infante Don Alfonso: ¡Eh! ¿Pero qué dices?
>
> [Infante Don Alfonso se acerca molesto hacia Infanta Doña Urraca.]
>
> Infante Don Alfonso: Escúchame Urraca, no consiento que me insultes.
>
> Infanta Doña Urraca: No te he insultado. Solamente he dicho la verdad. Porque no eres más que un cobarde y un fanfarrón. (Biern, 1980, capítulo 25, 15m53s):

Sin embargo, tras convencer a sus hermanos de confiar en Ruy, ellos acudirán con Ruy al campamento enemigo y ella no. De nuevo los personajes femeninos no protagonizarán las luchas más bélicas.

En este contexto donde los hombres combativos son los honorables, no encontramos ningún ejemplo semejante que otorgue tal categoría social a las mujeres en la serie. Como oficio ellas se dedican al hogar y al cuidado de los hijos. De este modo, vemos a una sirvienta terminando de poner la mesa en casa de Ruy y que luego les sirve la comida (Biern, 1980, capítulo 2, 5m31s); encontramos mujeres de figuración transportando cestas en la cabeza o en las manos (Biern, 1980, capítulo 6, 1m40s); o cocineras como Silda –la mujer del Molinero– y su hija (Biern, 1980, capítulo 18, 15m05s); mujeres que limpian ropa en el río (Biern, 1980, capítulo 24, 13m17s); y también mujeres que sirven comida a villano de la serie, al rey Texufin (Biern, 1980, capítulo 23, 3m59s).

Como personaje principal dedicado a estas labores encontramos a Doña Teresa, la madre de Ruy. Ella es representada como una madre protectora que se preocupa en exceso por Ruy (Biern, 1980, capítulo 1, 16m57s). De hecho, el padre de Ruy llega a insinuarle que las madres alaban demasiado a sus hijos: «No se puede uno fiar de las alabanzas que una madre hace de su hijo» (Biern, 1980, capítulo 2, 3m50s); para luego repetir el mismo discurso ante el prior Jeremías, acusando a su esposa de ser la

culpable sobre por qué su hijo no fue antes al monasterio: «su madre no quería separarse de él» (Biern, 1980, capítulo 2, 19m44s).

Además, en el último capítulo, la madre rehúsa de escuchar los logros de su hijo salvando al reino de los árabes y se centra en seguir tratándolo como un niño ya que tras su marcha lo perderá de su lado (Biern, 1980, capítulo 26, 12m15s).

> Don Diego: Teresa, no sé si lo sabrás, pero tu hijo se ha portado como un héroe y ha salvado a buen rey Fernando de sufrir una terrible humillación.
>
> Doña Teresa: Me alegro. (A Ruy) Ruy, come más despacio, por favor.
>
> Don Diego Laínez: Y por ese motivo Don Fernando me dijo que estaba muy contento con él.
>
> Doña Teresa: Escucha, Ruy, tienes que comerte también las zanahorias.
>
> Ruy: Pero madre, es que no me gustan nada.
>
> Doña Teresa: Si quieres ser llegar a ser un hombre muy fuerte tienes que comerte todo.
>
> Don Diego Laínez: Pero Teresa, ¿es que no me escuchas...? Te he dicho que el rey está muy contento con Ruy y que pronto le nombrará caballero.
>
> Doña Teresa: (a Ruy) Vaya, ya te has manchado toda la cara. Pareces un niño chico. Ven que te limpie.
>
> [Doña Teresa se pone en pie y limpia la cara a Ruy. Don Diego Laínez se lleva las manos a la cabeza. Doña Teresa se aleja con el pañuelo en la mano.]
>
> Ruy: Caramba... Me parece que no le ha hecho mucha gracia que el rey me nombre caballero.
>
> Don Diego Laínez: ¿Por qué lo dices?
>
> Ruy: ¿Es que no has visto que no te hecho ni caso cuando se lo contabas?
>
> Don Diego Laínez: Bueno, ya lo aceptará.
>
> [Doña Teresa llora mirando por la ventana de su dormitorio y se aparta las lágrimas con el pañuelo. Luego regresa y se sienta a la mesa.]
>
> Doña Teresa: Bueno, Ruy, si has terminado de comer espero que no tengas inconveniente en contarme todas tus aventuras y tus andanzas. (Biern, 1980, capítulo 26, 12m15s)

Sin bien al final aceptará escuchar sus aventuras, la madre es retratada como una oponente al desarrollo de su hijo ya que, como insinúa Don Diego a lo largo de la serie, le malcría. Lo sexista de todo ello es que, en el marco de estos roles contrastados donde los estereotipos son tan definidos, resulta notorio que igual que ellos son los valerosos y valientes caballeros, ellas son las sensibles, débiles y excesivamente protectoras. De hecho, la tía Juana también muestra continua preocupación (Biern, 1980, capítulo 6, 2m00s). Su tío Tomás también se preocupa por ellos en ciertos momentos, pero no con el mismo dramatismo que Juana.

En cuanto a Jimena, su presentación ya invita a pensar que es una chica de cualidades excepcionales en comparativa al resto de valoraciones que se vierten sobre las mujeres. Ella está en la Torre del Gigante sola investigándola con su antorcha y sin miedo, mientras Ruy y Álvar estaban asustados antes de entrar. Enfatizando la personalidad de Jimena, el Narrador también explica que ella «ha ido en busca de aventuras como ellos» (Biern, 1980, capítulo 6, 22m12s):

> Jimena: Muy bien, ¿y qué estáis haciendo aquí?
>
> Ruy: Pues queríamos explorar el Torreón.
>
> Jimena: ¡Estupendo! Yo también he venido a eso. Ruy: ¿Tú sola?
>
> Jimena: ¡Claro! Me han dicho que aquí hay un fantasma y he venido a divertirme un poco.
>
> [Jimena se ríe.] (Biern, 1980, capítulo 7, 3m05s)

No obstante, Ruy y Álvar no la valoran como valiente por su acción, sino que la califican respectivamente como «chiflada» y «mariasabidilla» (Biern, 1980, capítulo 7, 3m18s). Aunque en este sentido, se aprecia cierto interés por ridiculizarles a ambos por sus celos. Igualmente, Jimena continúa actuando sin miedo en la búsqueda de los supuestos fantasmas y afirma: «¡Me estoy divirtiendo como nunca!» (Biern, 1980, capítulo 7, 8m15s). El miedo llega sin embargo cuando Ruy quiere enfrentarse al Bandolero Gigante. Entonces si vuelven los estereotipos de chico salvador y chica asustada:

> «Jimena: ¡No, Ruy! Es mejor que huyamos.
>
> Ruy: No le daré esa satisfacción a este rufián. ¡Cobarde! Pelearé con él y le venceré.» (Biern, 1980, capítulo 8, 15m37s).

Jimena, pese a ser un personaje que aparece puntualmente en la serie, es importante al representar la vida sentimental del protagonista. Su relación comienza con un pacto de amistad «eterna e indestructible» asumido por Ruy, su primo Álvar y Jimena (Biern, 1980, capítulo 8, 13m55s). Ruy se despide de Jimena y ella intuye que será para una larga temporada. Esta le advierte de que si la deja sola, jamás le perdonará (Biern, 1980, capítulo 8, 17m20s). Ruy lo niega, pero realmente se marchará al monasterio. El joven decidió ocultárselo y que fuese Álvar quien se lo dijese a ella cuando él ya hubiese partido (Biern, 1980, capítulo 8, 13m28s). Aun así, Ruy y Jimena compartieron una tarde romántica juntos en la que Ruy le regaló una flor (Biern, 1980, capítulo 8, 18m20s). Después de salvar a Castilla, Ruy regresa junto a Jimena, aunque será un breve encuentro ya que el rey Don Fernando le ha citado para nombrarle caballero y tendrá que partir de nuevo. En esta ocasión sí se lo dirá:

> Jimena: Me imagino que te irás muy pronto. No me equivoco, ¿verdad? Estoy segura. No hace falta que me contestes.
>
> Ruy: Jimena, escúchame un momento.
>
> [Jimena se pone en pie.]
>
> Jimena: No tienes por qué darme ninguna explicación.
>
> [Jimena lanza la flor al agua. Las del agua se expanden. La flor no llega a hundirse.]
>
> Ruy: Por favor, Jimena, me gustaría que me entendieras.
>
> Jimena: Si lo entiendo perfectamente. Está muy claro. El rey te necesita a su lado en la corte. ¿No es eso?
>
> [Ruy se pone en pie.]
>
> Ruy: Jimena...
>
> Jimena: Sí te comprendo y sé que no puedo pedirte que te quedes conmigo. Eso sería un egoísmo. Lo que sí puedo pedirte es que me prometas que volverás algún día a verme. ¿De acuerdo?
>
> Ruy: De acuerdo, te lo prometo.
>
> Jimena: Bien.
>
> [Jimena muestra el meñique a Ruy para hacer el gesto de sellar su promesa. Jimena y Ruy se miran a los ojos. Tras ellos brilla la luz del sol entre las copas de los árboles.] (Biern, 1980, capítulo 26, 17m31s)

En esta escena que aborda el conflicto de la relación a distancia y el destino de la joven pareja, la palabra «egoísmo» solo figura vinculada a Jimena –dicha por ella misma–. Pero más allá del acuerdo sentimental y lo debatible de sus decisiones, lo grave en sí de este final es que ella, la valiente chica del torreón, ha perdido gradualmente todos sus rasgos de personaje no sexista para dibujar un futuro claramente continuista que perpetúa los roles femeninos. Sin quejas ni reivindicaciones algunas, las mujeres no solo participan poco en la acción y en las intervenciones dialogadas, sino que, además, la mayor parte de las veces en las que los principales personajes se llaman cobardes, lo hacen usando como sinónimo algún término en femenino. Si bien el futuro de Ruy está iluminado por un gran sol y música caballeresca (Biern, 1980, capítulo 26, 22m30s), el de Jimena y las demás mujeres permanece sombrío. Por todo ello y a pesar de otras escenas positivas como cuando el Don Diego Laínez cuida de la Doña Teresa (Biern, 1980, capítulo 2, 6m33s); o llegue a reconocer que su esposa está «agotada de llevar» ella sola la casa (Biern, 1980, capítulo 2, 6m06s), siguen siendo solo gestos puntuales que no se corresponden con el discurso intrínseco de la historia donde ser un héroe es, en este guion, opuesto a todo lo femenino, y por tanto, sexista en su totalidad pese a dichas frases o excepciones ocasionales que se ofrecen en los 26 capítulos.

5. DISCUSIÓN

Desafortunadamente, hay una clara ausencia de estudios sobre la representación igualitaria en la animación española, por lo que centraremos la exposición de los resultados y las conclusiones en este estudio.

6. CONCLUSIONES

En sus más de diez horas de animación, la ficción gira entorno al objetivo principal de Ruy: ser un caballero del rey Fernando –al igual que su padre–. Este deseo del protagonista se entrelaza claramente con el concepto de masculinidad que promueve esta producción de 1980,

donde se vincula la masculinidad a la valentía y la cobardía a la feminidad. Así, los guiones utilizan sustantivos femeninos con la intención de ofender a aquellos personajes masculinos que no actúan acorde a lo que se espera de su sexo. De este modo, el discurso señala a personajes como Froilán por su desinterés por la caballería, a la vez que subraya el rechazo frontal al rey Texufin –el enemigo principal del reino del rey Fernando caracterizado con rasgos afeminados–. Mientras tanto, los personajes femeninos carecen de peso en la trama principal. Entre ellos, destaca el rol materno de Doña Teresa –madre de Ruy–; y el personaje de la joven Jimena, futura esposa del protagonista. En el caso de Jimena, es presentada excepcionalmente como un personaje valiente –hecho contrario al discurso predominante–. Sin embargo, esta representación no le otorga un papel destacado en la acción y tampoco resulta suficiente para contrarrestar el claro mensaje sexista de la obra.

Por todo ello, en base a estas y otras aportaciones detalladas anteriormente en el estudio, podemos concluir que los datos cualitativos reflejan que el sexismo, y en menor grado, la homofobia, están presentes de forma transversal en la serie de animación española de *Ruy, el pequeño Cid* (Biern, 1980). Así, podemos afirmar que esta ficción evidencia que la sombra de la desigualdad continúa impregnando los discursos que reciben los menores de edad de la nueva democracia –en este caso, bajo el gobierno de la UCD–.

Por último, es importante señalar que la responsabilidad del contenido discursivo de una producción audiovisual no es exclusivamente responsabilidad de sus creadores, sino también de los responsables de las cadenas de televisión quienes, indistintamente de su condición pública o privada, deben velar por no promover los discursos o estereotipos de índole discriminatoria, como promueve la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, reconocida en el Título I de la actual Constitución.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los resultados obtenidos pertenecen a la tesis *Valores educativos y análisis del discurso en las series de animación españolas de la década de*

los ochenta (Salas, 2021), dirigida por el Dr. Víctor Amar. Su actual divulgación en esta publicación forma parte de los objetivos propuestos como investigador postdoctoral de la Universidad de Cádiz beneficiario de la Ayuda Margarita Salas 2021-2023 (UCA/R2511REC/2021, de 30 de noviembre), destinada a la formación de jóvenes doctores. Conforme al reglamento UCA/CG16/2013, de 16 de diciembre, se subraya que dicha divulgación está financiada por el Ministerio de Universidades de España y la Unión Europea - Next-Generation EU.

8. REFERENCIAS

Constitución Española de 1978. BOE, 311.1, 29 de diciembre de 1978, pp.29314-29424. https://bit.ly/4bCLC9n

Constitución de la República Española de 1931. Gaceta de Madrid, 9 de diciembre de 1931. https://bit.ly/3yGbxyB

Biern Boyd, C. (Productor). (1980). *Ruy, el pequeño Cid*. [Serie de Televisión]. Biern Boyd, C. & Ballester, L. (Directores). BRB Internacional, TVE. Animación: Nippon Animation. [Capítulo 1: *En un pueblo llamado Vivar*]. [Capítulo 2: *Ruy, yo soy tu padre*]. [Capítulo 3: *Ruy en el monasterio*]. [Capítulo 4: *Un asno en la capilla*]. [Capítulo 5: *El encierro de Ruy*]. [Capítulo 6: *Ruy, el jefe de la pandilla*]. [Capítulo 7: *El torreón del gigante*]. [Capítulo 8: *El vuelo de Ruy*]. [Capítulo 9: *La herradura de plata*]. [Capítulo 10: *Ruy y los tres vagabundos*]. [Capítulo 11: *El castillo sitiado*]. [Capítulo 12: *El caballero de latón*]. [Capítulo 13: *El rapto de Florinda*]. [Capítulo 14: *Una noche en el cementerio*]. [Capítulo 15: *El loco justiciero*]. [Capítulo 16: *Ruy recupera a Peka*]. [Capítulo 17: *El estandarte*]. [Capítulo 18: *El fantasma de doña Berenguela*]. [Capítulo 19: *Un castillo para Martín*]. [Capítulo 20: *Las campanas de Pancorbo*]. [Capítulo 21: *Los montañeses*]. [Capítulo 22: *El puente de los peregrinos*]. [Capítulo 23: *La conspiración*]. [Capítulo 24: *Una flecha mortal*]. [Capítulo 25: *El rey en peligro*]. [Capítulo 26: *Ruy, el Cid campeador*].

Juan Carlos I (1981). Archivo - Mensaje del rey Juan Carlos tras la intentona golpista del 23-F. Archivo de RTVE. http://bit.ly/4bHo1om

Ley del Divorcio de 2 de marzo de 1932. Gaceta de Madrid, 72, 12 de marzo de 1932, pp. 1794-1799. bit.ly/4bYHtfN

Ley de 15 de julio de 1954, por la que se modifican los artículos 2o y 6o de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933. BOE, 198, 17 de julio de 1954, p. 4862. https://bit.ly/4541IGG

Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía. BOE, 248, 17 de octubre de 1977, pp. 22765- 22766. https://bit.ly/3KowsZB

Muñoz Bolaños, R. (2012). "Operación Galaxia". La Primera intentona golpista de la Transición. *Historia del presente, 20,* pp. 119-142.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Asamblea General, resolución 217 A (III), 10 de diciembre de 1948, disponible en: https://bit.ly/4e4LBN6

Orden de 7 de abril de 1977 por la que se dispone el cumplimiento de la sentencia recaída en el expediente especial número 1, consecuente a la solicitud de inscripción en el Registro de Asociaciones Políticas de la denominada «Partido Comunista de España.». BOE, 85, 9 de abril 1977, p. 7838. https://bit.ly/3wYPP8p

Romagosa Gironella, J. (Productor). (1979). *Don Quijote de La Mancha* [Serie]. Delgado Palomo, C. (Director). Romagosa Internacional, TVE. Animación: Cruz Delgado.

Ruiz, R. (2007). *¿Eternas menores? Las mujeres del franquismo*. Biblioteca Nueva S.L.

Salas, O. (2021). *Valores educativos y análisis del discurso en las series de animación españolas de la década de los ochenta.* Universidad de Cádiz.

Santiago, M y Toro-Alfonso, J. (2010). La cura que es (lo)cura: Una mirada crítica a las terapias reparativas de la homosexualidad y el lesbianismo. *Salud & Sociedad, 1 (2),* pp. 136-144.

Vallès, D. (2017). La privacidad de libertad de los homosexuales en el franquismo y su asimilación al alta en la seguridad social. *IUSLabor 1, pp.* 1-13.

Velasco, T. E. (2017). *Representaciones sociales de la transexualidad y de las personas transexuales en España.* Universidad Complutense de Madrid.

DE LAS FLORES A LOS SIGNIFICADOS: UN ANÁLISIS DE LA SEMIÓTICA DE LA COMUNICACIÓN EN GINECEU ANDROCEU

NUNO PEREIRA
Universidad de Oporto – Facultad de Letras

1. INTRODUCCIÓN

La intersección entre género y arte, sido un área de creciente interés y debate en las últimas décadas, reflejando profundos cambios sociales y culturales. Inspirándose en Judith Butler, "Gineceu Androceu" de João Telmo es una exposición de fotografía que se sumerge en las complejidades de estas temáticas, rica en símbolos y significados que desafían las normas convencionales de género. El presente estudio propone un análisis semiótico de la comunicación visual en "Gineceo Androceo", buscando revelar las capas de significado y subversión que caracterizan la obra.

La semiótica, ciencia que estudia los signos y los procesos de significación, nos proporciona una lente crítica poderosa para decodificar los mensajes subyacentes en manifestaciones artísticas. En este contexto, la obra "Gineceo Androceo" revela un campo fértil para la exploración de las dinámicas de género e identidad, recurriendo a elementos visuales que provocan y estimulan al espectador a cuestionar y reinterpretar conceptos establecidos.

En una fase inicial, identificaremos las diferentes formas en que estos asuntos son abordados en otros países.

A lo largo de este trabajo, se realizará una investigación detallada de los signos visuales presentes en seis fotografías de la obra, examinando cómo dialogan con los temas de identidad de género y sus representaciones. Se abordarán los conceptos teóricos fundamentales de la semiótica, así como las contribuciones de estudiosos contemporáneos en

el área de comunicación visual y estudios de género. A través de este análisis, se espera no solo comprender mejor "Gineceo Androceo", sino también contribuir a la discusión más amplia sobre la relación entre arte, género y sociedad.

2.1. ¿Qué son los Nuevos Medios?

La Internet ha amplificado el modus operandi de la comunicación en distintos sectores de la sociedad. En el futuro y en el presente, este nuevo medio es cada vez más poderoso y tiene efectos sociológicos más fuertes e impactantes. Cuando hablamos de Nuevos Medios, hablamos de una diversificación y aumento del flujo de información y de nuevos puntos de acceso a esa información

Vivimos en una época en la que predominan las nuevas tecnologías, con ventajas e inconvenientes que llevan a diversos sectores a adoptar medidas y mecanismos que refuercen la transparencia, pero también su proximidad al público objetivo. Hoy, a través de los Nuevos Medios, todo es accesible y está al alcance de un clic, lo que permite a los lectores adquirir nuevos conocimientos y extraer sus propias interpretaciones de determinados hechos, lo que acentúa la importancia de lo personal en ciertos aspectos

La mayoría de los usuarios ven en los Nuevos Medios una nueva forma de expresar su libertad individual y donde refuerzan y amplían su libertad de expresión. Este aspecto choca a veces con una vieja máxima, a menudo citada y a menudo corroborada, según la cual «la libertad de uno termina donde empieza la de otro», que suele hacer recaer sobre la moral el papel de control de los posibles abusos

Las nuevas tecnologías tienen sus ventajas y sus inconvenientes, que son inseparables, del mismo modo que es fundamental su implantación y amplificación

2.2. Los medios y la forma de comunicación

En el presente estudio, es importante abordar los medios como canales de comunicación. En un sentido más amplio, se considera a los medios como sinónimo de "medios de comunicación", que en términos

generales incluyen periódicos, radios, televisión, internet, entre otros. Su función primordial es transmitir un mensaje dentro de un proceso comunicacional sin un inicio o fin claramente definidos. (Batista, 2007).

Fue en el siglo XIX cuando aparecieron las primeras fotografías en la prensa, concretamente en el periódico "Daily Graphic" (Martins C.) Y se considera que la fotografía, como medio, acaba siendo un reflejo del mundo. Fue a través de la fotografía que se evolucionó hacia los medios de comunicación visuales, siendo esta una forma poderosa y fundamental de propaganda y de construcción de masa crítica.

La fotografía ilustra y nos proporciona una visión de ciertos hechos. A través de ella, obtenemos un mensaje que nos ayuda a construir nuestro propio pensamiento. En los Estados Unidos de América, Jacob Riis fue el primer periodista que recurrió a la fotografía como medio para establecer crítica social y, al mismo tiempo, ilustrar sus artículos publicados en el periódico "New York Tribune". Mediante este enfoque, abordaba temáticas relacionadas con los inmigrantes que residían en barrios sociales en esa época, utilizando la fotografía como herramienta de lucha por mejores condiciones sociales para los estratos más vulnerables de la sociedad. (Freund, 1986).

En un determinado período, la fotografía cumplía meramente una función estética. Sin embargo, con el surgimiento del periodismo, se convirtió en un elemento informativo "autónomo e indispensable" (Lopes, 1988).

Se considera que una imagen visual incorpora diferentes tipos de signos, con un lenguaje universal y perceptible para todos los observadores, siendo entendida como una forma de expresión y, al mismo tiempo, de comunicación comprensible para todos.

De esta manera, la imagen es una representación y, por lo tanto, un signo. Se trata de un ícono puro, ya que es un registro de las ondas emitidas por el objeto fotografiado (Joly, 2007).

Se entiende que la imagen obtenida a través de la fotografía incorpora un mensaje y, como tal, está directamente relacionada con una fuente emisora, un medio a través del cual se difunde y un receptor.

En diversos casos y situaciones, la fotografía se ha utilizado para mostrar otros aspectos menos visibles sobre ciertos temas. Fue el medio de comunicación al que se recurrió con el objetivo primordial de resaltar las injusticias sociales existentes y provocar, en el receptor, una reflexión sobre los aspectos que aborda. Para Susan Sotang (Sotang, Ensaios Sobre Fotografia, 1986), "(...) el fotógrafo trabaja como si su actividad trascendiera los intereses de la clase, como si su perspectiva fuera universal". Con esto, la autora quiere decir que la fotografía captada por un fotógrafo va mucho más allá de los intereses del objeto fotografiado.

De la misma manera, en cuestiones sociales, el tema no es surrealista, como ocurre con el de "Gineceu Androceu", sino el distanciamiento que nos impone la fotografía, es decir, la distancia social, de tiempo y de espacio, entre el espectador y el objeto fotografiado.

Ao hablar de fotografía, estamos hablando de una forma de comunicación no verbal que, desde la perspectiva de Adriano Duarte Rodrigues (Rodrigues, 2000) es una "interacción que implica a varios participantes que utilizan formas de expresión no verbal, como la mímica, el gesto, la imagen, el dibujo, el grafismo".

2.3. Fotografía

La fotografía es, como hemos transmitido anteriormente, una forma de comunicación poderosa utilizada de manera recurrente y amplificada con el surgimiento de los Nuevos Medios y el desarrollo tecnológico. Proveniente de la etimología griega y que resulta de la combinación de "photôs" (luz) y "graphê" (escritura), se entiende como un método de fijación de imágenes, de personas u objetos, en una superficie determinada, que presenta características sensibles a la luz debido al uso de procesos químicos (Rodrigues, 2000).

Según Adriano Rodrigues (Rodrigues, 2000), Creada en 1826, se desarrolló rápidamente debido a las constantes transformaciones de la sociedad, de naturaleza política y social, que ocurrieron durante el surgimiento de la modernidad. Factores económicos, como el aumento del poder adquisitivo de la burguesía, entre otros, dieron origen a una

coyuntura que llevó a la expansión de la fotografía, la cual posteriormente fue fundamental en la afirmación de la burguesía.

Según el autor (Rodrigues, 2000), desde luego, la fotografía sirvió para cumplir diversos aspectos, entre ellos: revelar la realidad social; expandir y acercar el arte a diferentes estratos sociales; así como en la investigación científica (medicina, por ejemplo).

Entre sus vastos propósitos también estaba la propaganda, convirtiéndose no solo en un poderoso método de obtención de pruebas, sino también en una forma de demostrar que existen otras realidades, distantes y de difícil acceso, lo que permite que el mundo gane nuevas lecturas e interpretaciones. También fue un medio de seducción e indignación, siendo esta una de las principales funciones de las producciones fotoperiodísticas.

Aún según Adriano Rodrigues (Rodrigues, 2000), la fotografía correspondía a un vasto conjunto de propósitos que iban más allá de las visiones e intenciones de los fotógrafos y no siempre lo que estas reproducían se hacía con algún propósito. A modo de ejemplo, se mencionan eventos a finales de la década de 1870, donde la fotografía se usó para retratar la rebelión de ciudadanos y sirvió para identificar y denunciar a los participantes en revueltas tumultuosas, muchas veces de naturaleza política.

Podemos afirmar que, según el autor, la fotografía no asume un papel de representación. Se trata más bien de lo que resulta de una colaboración entre un dispositivo químico y un dispositivo óptico. Con esto quiere decir que "es la luz la que se imprime en la película, gracias a las propiedades de retención de la luz por parte de los cristales de plata en la superficie lisa de la película". (Rodrigues, 2000). Esta es una proyección de la realidad en dos dimensiones en una superficie plana.

El dispositivo que realiza la captura fotográfica transmite una perspectiva monocular captada por la lente, obtenida a través de una perspectiva lineal. El proceso fotográfico depende de la intervención del fotógrafo. Se considera parte integral del proceso fotográfico el objeto elegido para ser fotografiado, el ángulo, el encuadre, la distancia entre la posición del fotógrafo y el objetivo de la fotografía. Estas cuestiones varían según lo que el fotógrafo pretenda transmitir a través de la fotografía, como medio transmisor de un mensaje no verbal. Por estos

motivos, se considera que la imagen obtenida a través del proceso fotográfico no es, en todos los casos, una reproducción de la realidad, sino más bien un punto de vista o una perspectiva de análisis adoptada en relación con la realidad.

Por estos motivos, el objeto fotografiado establece una relación interactiva pragmática. Por lo tanto, la fotografía debe entenderse como algo constituido por un juego complejo, pero también por cierta puesta en escena similar a la enunciación.

Por enunciación, el autor entiende que se define como "un proceso singular y único, situado en el espacio y en el tiempo, que implica la intervención de un emisor y uno o más receptores". (Rodrigues, 2000)

La fotografía tiene principios considerados fundamentales, y son relevantes los siguientes aspectos: composición; iluminación; exposición; enfoque; profundidad de campo; perspectiva; colores; narrativa visual; estilo personal y ética fotográfica.

Cuando hablamos de composición, nos referimos a la organización visual. Para Michael Freeman, "la composición es la síntesis de lo técnico con lo creativo. Es en ella donde la geometría y la artesanía chocan de frente, y en la explosión resultante, crean algo maravilloso".(Freeman, 2019).

La iluminación, al igual que en cualquier trabajo que requiera luz como la televisión e incluso la publicidad, ayuda a dirigir la mirada, utilizando la intensidad o el color, para que al final tengamos imágenes impactantes. En este sentido, João Telmo pone un claro foco en el actor o actriz. Michael Freeman, sobre este aspecto, entiende que "la luz es el elemento fundamental de la fotografía, capaz de crear una atmósfera, definir el clima y resaltar los detalles esenciales de la escena", siendo en este caso el actor, su vestuario y los demás aspectos que ya hemos abordado.

Por otro lado, el enfoque determina si la imagen está nítida o desenfocada. Se utiliza normalmente cuando el fotógrafo considera relevante resaltar algún punto en particular en una paisaje o en un contexto urbano para su trabajo. La profundidad de campo no se aplica en este caso concreto, pero la perspectiva es determinante en todo el trabajo aquí analizado, ya que nos da la posición de los elementos fotografiados. Por otro lado, los colores ayudan a que tengamos una imagen equilibrada,

y en este caso son también un aspecto identitario del autor, mediante el uso del blanco y negro que evita proporcionar momentos de distracción.

La narrativa visual, por su parte, cuenta una historia y es también a través de ella que el fotógrafo comunica. Según Jerome Bruner, "las narrativas se tratan de personas que actúan en un escenario, y los acontecimientos deben ser pertinentes a sus estados intencionales mientras actúan - con sus convicciones, deseos, teorías, valores (...)"(Bruner, 1991).

2.4. La Fotografia en sus diferentes vertientes

Cuando hablamos de fotografía, nos referimos a una técnica que implica la captura de imágenes utilizando la exposición de un material sensible a la luz, como ya hemos visto. Esta práctica ha evolucionado significativamente desde el siglo XIX, cuando Louis Daguerre creó un proceso fotográfico con el fin de fijar en una placa sensible las imágenes obtenidas a través de la cámara oscura, proceso al que llamaron daguerrotipo (Daniel, 2004).

En perspectiva de Roland Barthes (Barthes, 1980), además de ser una técnica, la fotografía también sirve como medio de representación del objeto. A través de ella, capturamos momentos específicos de un tiempo determinado y logramos obtener una representación visual que permite una interpretación desde diferentes puntos de vista. La fotografía tiene la capacidad de proporcionarnos detalles específicos, por lo que es confiable para la documentación (Barthes, 1980).

Por otro lado, según Susan Sontag (Sotang, 1973), tenemos la subjetividad del fotógrafo a través de la forma en que este establece la conexión entre el encuadre, la luz y el momento en que se captura la fotografía. Según Susan Sontag, estas cuestiones ejercen influencia sobre la forma final de representación del objeto fotografiado, y de esta manera el fotógrafo transmite su perspectiva e influye en quien observa el resultado final. (Sotang, 1973).

El arte de fotografiar sigue desempeñando un papel relevante como agente social. Desde esta perspectiva, Paul Lester (Lester, 1991), considera que en esto se incluye el fotoperiodismo, el activismo, los trabajos publicitarios y las iniciativas de propaganda. En su opinión, a través del fotoperiodismo, la fotografía lleva a cabo un importante trabajo de

documentación de eventos e historias que, junto con los espectadores y la sociedad en general, provoca un impacto inmediato y emocional, permitiéndoles obtener una comprensión visual amplia de los acontecimientos registrados (Lester, 1991).

En su relación con el activismo, las fotografías se utilizan mayoritariamente con el propósito de sensibilizar y movilizar a la opinión pública, confrontándola con causas como los derechos humanos y cuestiones sociales. Según Vered Maimon y Shiraz Grinbaum (Maimon & Grinbaum), la fotografía es una parte activa como medio movilizador y propagandístico cuando hace visible algo y amplifica esa realidad a través de su alcance. Según los mismos autores, a través de la fotografía podemos transformar y cambiar la política, por lo que deja de ser un objeto de representación fija de resistencia para convertirse en algo que permite al espectador una contemplación pasiva. (Maimon & Grinbaum).

En su vertiente artística, según Roland Barthes (Barthes, 1980), los fotógrafos han logrado crear obras de arte a través de las cuales expresan visiones y emociones personales, lo que convierte a la fotografía en una forma de expresión artística. El mismo autor añade además que esta vertiente artística de la fotografía permite el uso de técnicas, estilos y temas específicos, lo que estimula a los fotógrafos a explorar su creatividad y a innovar en la representación visual que logran al final (Barthes, 1980).

Por estos motivos, la fotografía desempeña un papel fundamental y multifacético en la sociedad actual. A través de ella, logramos la precisión y versatilidad de los hechos; obtenemos una visión detallada e interpretativa de objetos específicos; y, por otro lado, permite a los fotógrafos explorar e innovar en la representación visual

2.5. Temáticas que pueden ser exploradas mediante la fotografía

A través de la fotografía, podemos explorar una amplia gama de temas. Las desigualdades sociales, la pobreza, la guerra, entre otros, son temas que se abordan con frecuencia a través de la fotografía. También podemos tratar temáticas relacionadas con el género y la identidad, como lo hizo João Telmo en "Gineceu Androceu"

Según la UNESCO, la igualdad de género se entiende como "mujeres y hombres disfrutan del mismo estatus y tienen las mismas oportunidades

para ejercer plenamente sus derechos humanos y su potencial, con el fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados".(UNESCO, s.d.)

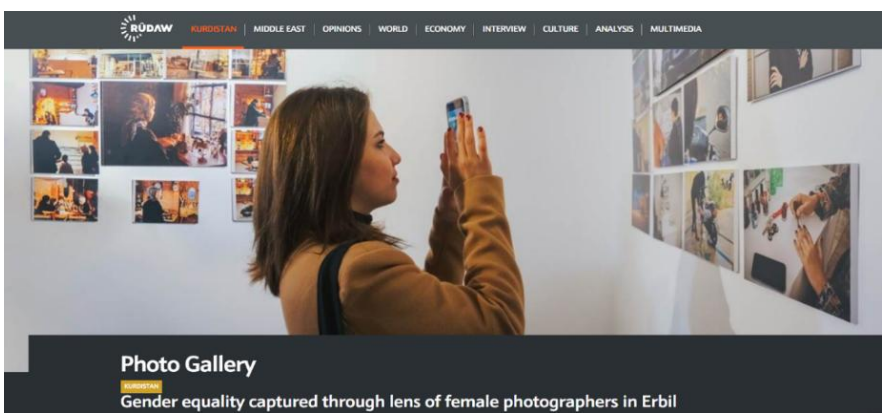
2.6. Ejemplos de otros trabajos que abordan temática

FIGURA 1. *Exposición de fotografía «Igualdad de género, una mirada contemporánea»*



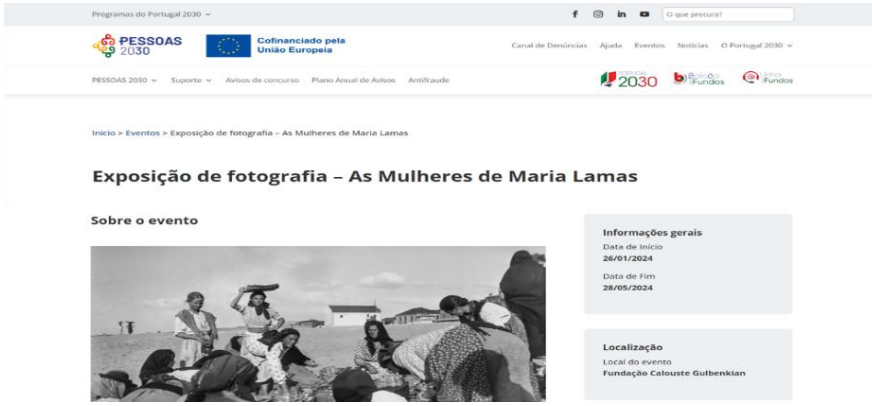
Fuente: (IPDJ, 2024)

FIGURA 2. *La igualdad de género captada a través del objetivo de fotógrafas de Erbil*



Fuente: (Abdullah, 2024)

FIGURA 3. *Exposición fotográfica - Las mujeres de María Lamas*



Fuente: (Pessoas 2030, s.d.)

FIGURA 4. *Noticias: Ginebra pone imágenes femeninas en las señales de tráfico para reforzar la igualdad de género*



Fuente: (Oliveira, 2020)

2.7. Judith Butler

La división entre sexo y género es un pilar fundamental en la política feminista y se basa en la idea de que el sexo es algo natural y el género se construye. Judith Butler desarrolla sus estudios, especialmente en su libro

"Problemas de género: feminismo y subversión de la identidad" (2018), recurriendo a la crítica psicoanalítica y la teoría de Jacques Lacan, para explorar la relación entre género e identidad. Critica la imposición de normas rígidas de comportamiento e identidad por parte del psicoanálisis, argumentando que "la ley jurídica del psicoanálisis, el rechazo, produce y reproduce los géneros que intenta controlar" (Butler, 2018).

Recorriendo al psicoanálisis, desafía las normas de género y la binaridad proponiendo una mayor comprensión de la identidad de género a través de la performatividad y la subversión, para así lograr una desconstrucción de las normas sociales impuestas a los individuos.

Las cuestiones relacionadas con el feminismo y la subversión de la identidad fueron fundamentales en su trabajo, y el hecho de discutir esa dualidad fue el punto de partida para cuestionar el concepto de mujer como sujeto en el feminismo.

Butler desmantela esta dualidad entre sexo y género que fue la base del trabajo de João Telmo aquí analizado y convierte al feminismo crítico en una categoría que puede funcionar dentro del propio humanismo, ya que, citando a la autora, "universalizar el punto de vista de las mujeres representa, simultáneamente, destruir la categoría de las mujeres y establecer la posibilidad de un nuevo humanismo" (Butler, 2018). Ella entiende que esta desconstrucción debe ser comprendida y no simplemente montada o destruida. La autora reconsidera la identidad de la mujer como algo emancipado al afirmar que "en su esencia, la teoría feminista ha asumido que existe una identidad definida, entendida por la categoría de mujeres, que no solo impulsa los intereses y objetivos feministas dentro de su propio discurso, sino que también constituye el mismo sujeto en nombre del cual se busca la representación política" (Butler, 2018). En cuanto al concepto de género, también muy relevante en este análisis, Butler entiende que el género no es algo uniforme y estable. Para la autora, el género "es, por el contrario, una identidad constituida de manera tenue en el tiempo, una identidad instituida a través de una repetición estilizada de actos. Además, el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe entenderse como la manera cotidiana mediante la cual gestos corporales, movimientos y actuaciones de todo tipo constituyen la ilusión de un 'yo' de género permanente"

(Butler, 2018). Butler entiende que el "género" no es algo intrínsecamente ligado a cada individuo, y que la materialización de este concepto ocurre a través de la repetición y ritualización de comportamientos. Además, considera que este es un proceso de subjetivación en el cual se produce un sujeto, así como su sujeción y sumisión a las normas estandarizadas que lo produjeron. Cuando se da esta anticipación, se concibe un sujeto genderizado y el individuo mismo queda sometido a un conjunto de normas que llevaron a su concepción.

Sin embargo, afirma que "quizás el sexo siempre haya sido el género, de tal manera que la distinción entre sexo y género resulta absolutamente nula. (...) Si el sexo es, en sí mismo, una categoría tomada en su género no tiene sentido definir el género como la interpretación cultural del sexo" (Butler, 2018).

Butler entiende que es la teoría feminista la que desarrolla una defensa de la identidad por género y no por sexo, omitiendo así cierta proximidad entre género y substancia o esencia. Considera que esto conduce a una metafísica y, consecuentemente, a un paradigma en el cual "el viejo sueño de la simetría" establece una continuidad causal entre sexo, género y deseo, ya sea como un paradigma expresivo auténtico, en el cual se afirma que un yo verdadero es revelado simultánea o sucesivamente en el sexo, el género y el deseo (Butler, 2018).

Según Butler, la propuesta humanista feminista establece el género como una cualidad de alguien, "un atributo de la persona, caracterizado esencialmente como una sustancia o un 'núcleo' de género preestablecido, denominado persona, que denota una capacidad universal de razón, moral, deliberación moral o lenguaje" (Butler, 2018).

Butler considera además que el género no es un fenómeno regular, sino "un punto relativo de convergencia entre conjuntos específicos de relaciones, cultural e históricamente convergentes" (Butler, 2018).

En resumen, Butler no rechaza completamente la noción de sujeto y propone la idea de un efecto del género y no del género como tema central. Su argumento propone que "el 'ser' de un género es un efecto" (Butler, 2018) sin dejar de profundizar más en la cuestión, Butler afirma que esta entidad está constituida de forma performativa.

La autora va aún más lejos y afirma: "se dice que los placeres residen en el pene, la vagina y los senos, o que emanan de ellos, pero tales descripciones corresponden a un cuerpo que ya ha sido construido o naturalizado como portador de rasgos específicos de género". (Butler, 2018).

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo analizar las imágenes de la exposición desde la perspectiva de la semiótica de la comunicación, con el fin de explorar cómo la performatividad de género y la identidad son representadas y cuestionadas a través de la fotografía que recurre especialmente a la moda, la performance y la caracterización. Pretendemos desentrañar las capas de significado implícitas en la obra de João Telmo, analizando cómo la interacción entre los elementos visuales y performativos contribuye a una comprensión más profunda de la expresión de género como un espectro diverso y multifacético. Este estudio no solo pretende interpretar la estética de "Gineceu Androceu", sino también contribuir a una reflexión más amplia sobre género, arte y sociedad, ofreciendo nuevas perspectivas sobre cómo el arte puede influir y reflejar las dinámicas de género contemporáneas.

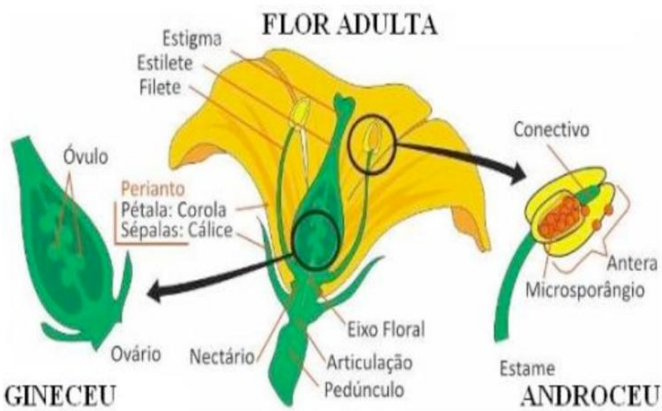
3. METODOLOGIA

Para ello, adoptamos una metodología de análisis semiótico centrada en la descomposición de los signos visuales y la interpretación de los significados connotativos y denotativos presentes en las fotografías. El análisis se estructuró en varias etapas, comenzando con la contextualización del proyecto, donde investigamos el contexto histórico, cultural y social en el que se concibió la exposición "Gineceu Androceu", incluidas las intenciones de João Telmo al abordar las convenciones de género a través del arte. A continuación, se realizó una descripción denotativa de los elementos visuales, donde cada fotografía fue analizada para identificar objetos, personajes, gestos y espacio, proporcionando una base objetiva para el análisis posterior. En la etapa de desconstrucción semiótica, exploramos los signos relacionados con el género y la identidad, evaluando cómo la elección de ropa, poses y expresiones

faciales trabajan en conjunto para cuestionar las normativas de género tradicionales. Paralelamente, analizamos la intertextualidad presente en las obras, identificando referencias a otros textos culturales, artísticos o históricos, y cómo estas relaciones enriquecen la interpretación de las imágenes. La última fase del método implicó una reflexión profunda sobre las relaciones entre las diversas disciplinas artísticas involucradas, como la fotografía, el acto de representar llevado a cabo por los actores portugueses que participaron en el trabajo, la moda y la performance, considerando cómo la sinergia entre estas formas de expresión amplifica el discurso sobre identidad y género. Este proceso permitió una comprensión holística de las capas de significado que João Telmo pretende comunicar a través de su obra.

5.1. Gineceu Androceu y morfología de las flores

FIGURA 5. *Morfología de las Flores*



Fuente: (Araguaia, s.d.)

El análisis del propio título atribuido a la exposición se vuelve importante en una fase inicial, separando "gineceu" de "androceu", dos términos relacionados con la morfología de las plantas y que se relacionan con la imagen presentada aquí. "Androceu" se entiende como "el

conjunto de microesporófilos o estambres (filamento y antera)" (Séneca, 2001) y "gineceu" se entiende como "el conjunto de macroesporófilos o carpelos (ovario, estilo y estigma)". (Séneca, 2001).

5.2. OBRA ARTÍSTICA

FIGURA 6. *Obra Artística*





Fuente: Facilitado por el autor

5.3. Fotografías seleccionadas y criterios de selección

FIGURA 7. *Fotografías Seleccionadas*



Fuente: Facilitado por el autor

Lo que nos llevó a seleccionar sólo las seis fotografías que aquí presentamos fue que se trata de seis actores y actrices muy conocidos en Portugal; tienen una fuerte presencia en televisión, tanto en publicidad como en producciones de ficción

5.4. TABLA DE ANÁLISIS UTILIZADA EN ESTE ESTUDIO

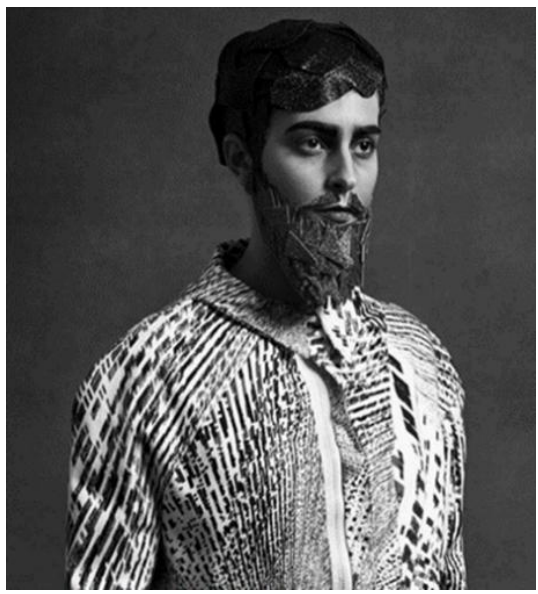
TABLA 1. *Tabla para uso general en análisis de este estudio*

Parámetros de Análisis	Observaciones
Descripción de Elementos Visuales	
Análisis de Composición	
Estudio de Iluminación	
Identificación de Patrones y Texturas	
Documentación de Elementos Recurrentes	
Símbolos y metáforas visuales	

Fuente: elaboración propia

5.5. ANÁLISIS DAS FOTOGRAFÍAS

FIGURA 8. *Benedita Pereira*



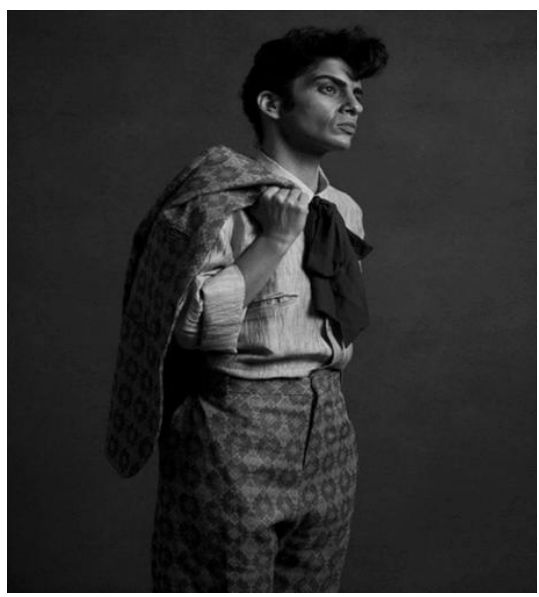
Fuente: Facilitado por el autor

TABLA 2. *Análisis de la fotografía de Benedita Pereira*

Parámetros de Análisis	Observaciones
Descripción de Elementos Visuales	Viste camisa con texturas; expresión facial seria y cerrada; postura que enfatiza la masculinidad; peinado que evoca otras épocas; barba y bigote geométricos que se superponen a una identidad femenina.
Análisis de Composición	Postura posicionada de forma central; barba geométrica como punto focal; contraste entre identidad de género y complejidad de cuestiones de identidad y representación.
Estudio de Iluminación	La falta de color amplifica el mensaje del autor y conduce a contrastes dramáticos entre luz y sombra.
Identificación de Patrones y Texturas	El cabello y la barba presentan una textura dura; la camisa tiene patrones habitualmente utilizados por hombres.
Documentación de Elementos Recurrentes	Identidad de género; crítica social.
Símbolos y metáforas visuales	La superposición de la barba geométrica colocada en pedazos nos lleva a una fragmentación, pero también a una lucha entre cuestiones de género.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 9. *Carla Bolito*



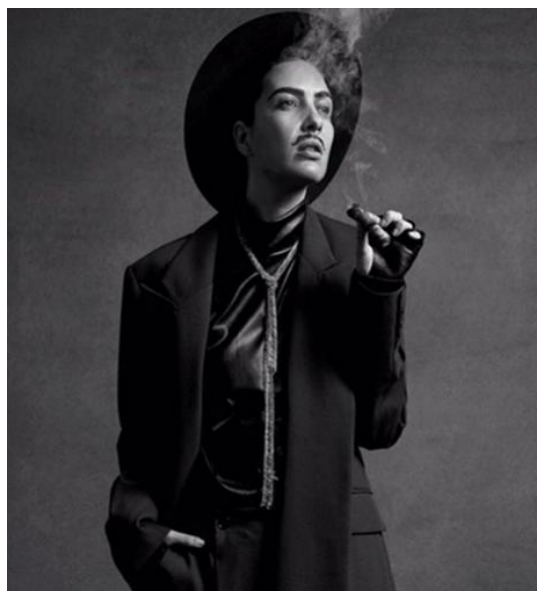
Fuente: Facilitado por el autor

TABLA 3. *Análisis de la Fotografía de Carla Bolito*

Parámetros de Análisis	Observaciones
Descripción de Elementos Visuales	Viste pantalón y camisa; expresión seria y musculada; peinado más asociado a los hombres; postura de saco sobre el hombro no convencional entre mujeres.
Análisis de Composición	Composición centrada en la presencia e identidad masculina, siendo central la postura seria y firme de la actriz.
Estudio de Iluminación	La iluminación juega un papel fundamental en el juego de contrastes para resaltar los rasgos visuales; creación de sombras fuertes para destacar los contornos del rostro.
Identificación de Patrones y Texturas	Uso de ropa holgada con patrones poco convencionales.
Documentación de Elementos Recurrentes	Identidad de género; masculinidad.
Símbolos y metáforas visuales	La representación visual con características masculinas como símbolo de la diversidad de género y metáfora de las expresiones de género y los estereotipos establecidos.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 10. *Soraia Chaves*



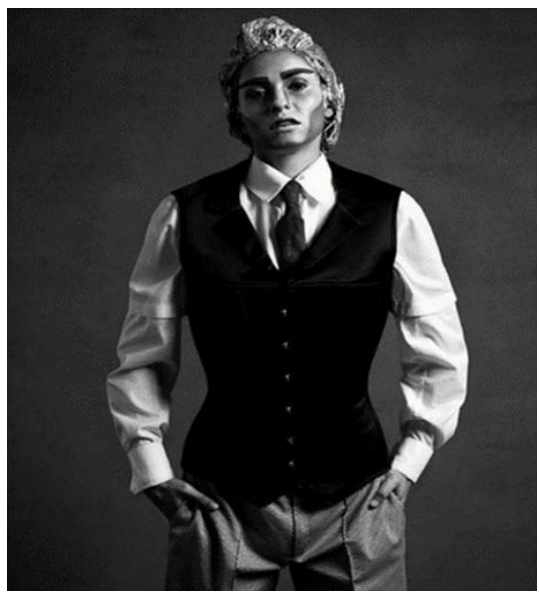
Fuente: Facilitado por el autor

TABLA 4. *Análisis de la fotografía de Soraia Chaves*

Parámetros de Análisis	Observaciones
Descripción de Elementos Visuales	Uso de sombrero; traje; camisa de cuello alto; bigote; guantes sin dedos y cigarro.
Análisis de Composición	La posición de la actriz; su mirada hacia el infinito y su postura con la mano en el bolsillo son elementos esenciales en la composición; Narrativa visual coherente.
Estudio de Iluminación	Iluminación dirigida para enfatizar los rasgos de la actriz y resaltar la masculinidad.
Identificación de Patrones y Texturas	Guante de lana o aterciopelado; presencia de humo, común en los ambientes sociales del hombre.
Documentación de Elementos Recurrentes	Uso de vestimenta y hábitos específicos.
Símbolos y metáforas visuales	Elementos visuales como símbolos de masculinidad; el sombrero y el cigarro como metáforas en la ruptura de estereotipos de género e identidad personal; una mirada que podría significar el inicio de un viaje de autodescubrimiento o la contemplación de la identidad.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 11. *Vera Kolodzig*



Fuente: Facilitado por el autor

TABLA 5. *Análisis de la fotografía de Vera Kolodzig*

Parámetros de Análisis	Observaciones
Descripción de Elementos Visuales	Postura corporal masculina; lleva chaleco, corbata y camisa; manos en los bolsillos; cejas fruncidas; uso de brillantina en el cabello, siendo este producto asociado al cuidado masculino.
Análisis de Composición	Cuerpo posicionado de manera a transmitir autoridad masculina, reforzada por la vestimenta.
Estudio de Iluminación	Luz dirigida para resaltar las sombras del rostro con aparente barba recortada y con la sombra del lado izquierdo de la foto que refuerza aún más la masculinidad. Profundidad en la composición.
Identificación de Patrones y Texturas	Chaleco de tela aparentemente aterciopelada o gruesa.
Documentación de Elementos Recurrentes	Uso de ropa habitualmente asociada a hombres y la consiguiente representación de identidad de género y deconstrucción de estereotipos.
Símbolos y metáforas visuales	La postura corporal, la vestimenta y los accesorios como metáfora de la libertad de expresión y la diversidad de identidades; una barba recortada y brillantina desafían las expectativas de género y promueven la reflexión sobre la fluidez de género.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 12. *Paulo Pires*



Fuente: Facilitado por el autor

TABLA 6. *Análisis de la fotografía de Paulo Pires*

Parámetros de Análisis	Observaciones
Descripción de Elementos Visuales	Vestido sin tirantes con múltiples capas; lápiz labial llamativo; maquillaje exagerado; vestido con falda amplia; guantes largos; cabello largo, rubio y ondulado; gestos y postura con matices femeninos; masculinidad física evidente en un brazo musculoso.
Análisis de Composición	El contraste entre la apariencia física (brazo musculoso) y los demás aspectos revela una identidad femenina expresada de manera llamativa y desafiante.
Estudio de Iluminación	Iluminación que resalta el brazo musculoso y el rostro para enfatizar la presencia y dar otra dimensión al retrato.
Identificación de Patrones y Texturas	Las texturas suaves del vestido contrastan con la firmeza del músculo, transmitiendo tensión visual y complementando el mensaje.
Documentación de Elementos Recurrentes	Transformismo y deconstrucción de normas de género.
Símbolos y metáforas visuales	El brazo musculoso representa una ruptura de estereotipos y también una afirmación de la individualidad y autenticidad personal. Esto refleja una reflexión sobre las expectativas culturales relacionadas con la masculinidad y la feminidad.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 13. *Diogo Amaral*



Fuente: Facilitado por el autor

TABLA 7. *Análisis de la fotografía de Diogo Amaral*

Parámetros de Análisis	Observaciones
Descripción de Elementos Visuales	Evoca una atmósfera del siglo XVIII; peluca larga; barba y bigote estilizados hechos con flores; chaqueta corta abierta; guantes que cubren la mano casi por completo; maquillaje alrededor de los ojos habitualmente asociado al estilo femenino; el pecho y la barriga masculina enfatizan la fusión de características masculinas y femeninas.
Análisis de Composición	La disposición de los elementos visuales está diseñada para crear una narrativa visual cohesiva.
Estudio de Iluminación	Iluminación utilizada para destacar contrastes en la vestimenta y el maquillaje; luz que crea un ambiente nostálgico y romántico; resaltando el pecho masculino y la barriga expuesta, añadiendo una dimensión erótica y provocativa.
Identificación de Patrones y Texturas	La tela del saco abierto añade interés visual; la forma en que el actor se mueve contribuye a crear una atmósfera y estética de la escena; la barba estilizada con flores añade textura reforzando la fusión de géneros y la expresión individual.
Documentación de Elementos Recurrentes	Representación de la fluidez de género y la exploración de temas de identidad y expresión personal.
Símbolos y metáforas visuales	La apertura del saco, la exposición del pecho masculino y la posición del actor en la escena pueden desafiar las nociones tradicionales de modestia y pudor, invitando al espectador a replantear sus propias percepciones de identidad de género y expresión personal.

Fuente: elaboración propia

6. RESULTADOS

Los resultados muestran que las fotografías de "Gineceu Androceu" contienen una compleja red de signos visuales para subvertir las normas tradicionales de género. La exuberante caracterización y el innovador uso de la ropa crean una ambigüedad que desafía las categorías binarias de masculino y femenino. Además, la elección del blanco y negro intensifica el contraste y la expresividad de los temas explorados, facilitando una interpretación polifacética de la fluidez de género.

7. DISCUSIÓN

La obra fotográfica de João Telmo, que utiliza el blanco y negro, añade capas de significado que pueden explorarse y desafía las normas de género. La exposición aquí analizada pone de relieve la intersección entre género, arte y sociedad inspirada en Judith Butler, desafiando los estereotipos y ampliando la comprensión de las identidades de género a través de la deconstrucción de las normas y la representación inclusiva.

La inspiración biológica de la obra se refleja en el uso de términos como «gineceu» y «androceu», que comparan el aparato reproductor de las flores con cuestiones relacionadas con el género y la identidad. Mediante el uso del blanco y negro, la autora implementa una estética que va más allá de las limitaciones temporales y sociales, al tiempo que invita al espectador a explorar la complejidad de la identidad de género desafiando las representaciones tradicionales de estos aspectos.

En la obra, los signos relacionados con el género y la identidad, a través de metáforas visuales y simbolismos, se utilizan para explorar las dualidades de género y la interseccionalidad de las identidades, disipando cualquier estereotipo y, al mismo tiempo, promoviendo la reflexión sobre la diversidad humana. La implicación de diferentes disciplinas artísticas (fotografía, actores, moda y performance) permite lograr una experiencia inmersiva que amplifica el discurso sobre la identidad y el género de forma provocadora.

Se trata de una obra rica en significados, que aborda temas como la deconstrucción de las normas de género, la fluidez de la identidad, la diversidad y la conciencia social, invitando a la reflexión y al compromiso del espectador. En «Gineceu Androceu», la moda se utiliza como medio para deconstruir los estereotipos de género, promover la autenticidad y estimular el diálogo sobre cuestiones sociales y culturales, desafiando las normas de la industria de la moda.

Por último, la presencia de personajes públicos en la obra explora cuestiones de identidad, celebridad, cultura popular y crítica social, fomentando una reflexión más profunda sobre los temas tratados.

8. CONCLUSIONES

La exposición “Gineceu Androceu” surge como un poderoso medio de comunicación visual que cuestiona y amplía los límites de la performatividad y la identidad de género. Consigue que las fotografías superen los límites que les imponen los marcos utilizados en los qua-dros como exposición itinerante. A través de un enfoque semiótico, fue posible comprender cómo el arte puede funcionar como vehículo de debate y reflexión sobre cuestiones sociales y culturales contemporáneas. Llegamos a la conclusión de que la obra de João Telmo contribuye significativamente al diálogo sobre el género, ofreciendo nuevas perspectivas sobre la expresión de la identidad en la sociedad actual.

9. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias a la profesora Emília Dias da Costa, que me ayudó a preparar este estudio; al autor de la exposición y a Nova Companhia por su disposición a colaborar; y al Sr. Amâncio Martins, porque sin él nunca habría conocido esta obra artística.

10. REFERÊNCIAS

Abdullah, B. T. (2 de 5 de 2024). Gender equality captured through lens of female photographers in Erbil. Obtenido de https://www.rudaw.net/english/kurdistan/050220241

Araguaia, M. (s.d.). *Mundo Educação*. Obtenido de www.mundoeducacao.com.br : https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/angiospermas.htm

Barthes, R. (1980). *Câmara Clara.* Lisboa: Edições 70.

Batista, R. A. (2007). *Mídia & Educação - Teorias do Jornalismo em Sala de Aula.* Brrasília: Thesaurus Editora.

Bruner, J. (1991). Critical Inquiry. Em J. Bruner, *The Narrative Construction of Reality.* Chicago: University of Chicado. Obtenido de https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade

Butler, J. (2018). Os atos preformativos e a constituição do género: um ensaio sobre a fenomenologia e a teoria feminista. *Caderno de Leituras - edição 78*. Obtenido de https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf

Butler, J. (2018). *Problemas de Género - Feminismo e subversão de identidade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Daniel, M. (10 de 2004). Daguerre (1787–1851) and the Invention of Photography. *The Met*. New York: The Metropolitan Museum of Art. Obtenido de The Met: https://www.metmuseum.org/toah/hd/dagu/hd_dagu.htm

Freeman, M. (2019). *A Bíblia da Fotografia.* São Paulo: Bookman.

Freund, G. (1986). *Fotografia e Sociedade.* Lisboa: Dom Quixote.

IPDJ. (14 de 2 de 2024). *Instituto Português do Desporto e Juventude*. Obtenido de https://ipdj.gov.pt/: https://ipdj.gov.pt/-/exposicao-de-fotografia-igualdade-de-genero-um-olhar-contemporaneo-1

Joly, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem.* Lisboa: Edições 70. Obtenido en 20 de 05 de 2024, de https://flankus.files.wordpress.com/2009/12/introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly.pdf

Lester, P. (1991). *Photojournalism : an ethical approach.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lopes, V. d. (1988). *Iniciação ao Jornalismo Audio Visual.* Lisboa: Quid Juris - Sociedade Editora, Lda.

Maimon, V., & Grinbaum, S. (s.d.). Activestills: How photography can become a means of protest. *Pluto Press*. Obtenido de https://www.plutobooks.com/blog/activestills-how-photography-can-become-a-means-of-protest-2/

Martins, C. (s.d.). *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação.* Obtido em 20 de 05 de 2024, de www.bocc.ubi.pt: https://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=2148

Martins, M. d. (2004). *Semiótica.* Braga: Universidade do Minho. Obtenido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/996/4/moisesmartins_Semiotica_2004.pdf

Oliveira, J. (13 de 2 de 2020). Para reforçar igualdade de gênero, Genebra coloca imagens femininas nas placas de trânsito. Obtenido de https://casavogue.globo.com/Arquitetura/Cidade/noticia/2020/02/para-reforcar-igualdade-de-genero-genebra-colocar-imagens-femininas-nas-placas-de-transito.html

Pessoas 2030. (s.d.). *Pessoas 2030*. Obtenido de https://pessoas2030.gov.pt/: https://pessoas2030.gov.pt/eventos-arquivo/exposicao-de-fotografia-as-mulheres-de-maria-lamas/

Rodrigues, A. D. (2000). *Dicionário Breve da Informação e da Comunicação.* Lisboa: Editorial Presença.

Séneca, A. (2001). Notas de Morfologia Externa de Plantas Vasculares. Obtenido de https://www.fc.up.pt/pessoas/aseneca/morfext.pdf

Sotang, S. (1973). *On Photography.* New York: Rosetta Books. Obtenido de https://sites.evergreen.edu/politicalshakespeares/wp-content/uploads/sites/156/2016/01/Sontag_On_Photography.pdf

Sotang, S. (1986). *Ensaios Sobre Fotografia.* Lisboa: Dom Quixote.

UNESCO. (s.d.). *SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/pt: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_y_genero

PROCEDIMIENTO EN LA PINTURA *PLENAIRISTA*: EL USO DE COLORES QUEBRADOS EN LA PINTURA DE PAISAJE DEL NATURAL

ALBERTO BIESOK FORÉS
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda de una más acertada y ecológicamente sostenible enseñanza de la pintura de paisaje plenairista, para adecuarla al contexto académico universitario, conlleva una serie de actuaciones metodológicas que han de converger en la revalorización del acto pictórico al aire libre. A este tipo de pintura la llamamos plenairista, del francés *plein air,* es decir, al aire libre. El uso de este término se ha hecho común desde la popularización del movimiento pictórico impresionista. Lo consideramos adecuado, ya que el término castellano, pintar del natural, puede llevar al error si no es acompañado del término paisaje.

De este modo, definimos: la pintura plenairista es aquella que en la que el ejecutante (pintor o pintora) pinta del natural (*au plein air*) el paisaje que le rodea físicamente, y que es mayoritariamente un paisaje de naturaleza, más o menos antropizado.

Para esta labor, el ejecutante, necesita usar herramientas que le permitan llegar al objetivo de la representación. Y para ello, ha de usar hábilmente el color.

Es por esto, que, en esta investigación, más allá del contenido ontológico[18], pretende justamente describir el cómo usar el color, la pura materia, para recreación de aquello que observamos.

[18] En el sentido simplificado de lo universal, frente a lo particular o el carácter propio.

En sentido contrario, la alienación promovida, y cada vez más patente, de los móviles y otros recursos electrónicos de pantallas retroiluminadas, propicia un cambio sustancial en la percepción de la mirada.

No es objeto de este estudio, analizar cómo afecta el brillo de las pantallas ni el uso de diferentes aparatos tecnológicos dependientes de la corriente eléctrica. La óptica, o más bien el contraste de trabajar en taller frente al natural, no es exactamente el *corpus* de este trabajo. Más bien se pretende comprobar cómo el uso restrictivo de una paleta de colores muy concreta, fuerza al ejecutante del ejercicio (alumnado de grado de Bellas Artes) a ser más sensible en el uso del cromatismo, ya que es así como nos viene en la naturaleza.

2. OBJETIVOS

En términos generales, el objetivo fundamental de esta investigación es la de conseguir una mayor sensibilización práctica, basada en una metodología procedimental concreta, realizando ejercicios de pintura de paisaje, pintados al óleo del natural.

- Como es lógico, surgen una serie de objetivos secundarios también muy concretos:
- Practicar al aire libre la mezcla de colores, para conocer la interacción cromática y la teoría del color aplicada al plenairismo partiendo de una paleta limitada.
- Estudiar la interacción de la luz con los objetos y en el "teatro" paisajístico, para poder proceder a la construcción por capas superpuestas de tonos quebrados.
- Aplicar el conocimiento adquirido, a trabajos realizados a posteriori, sea partiendo de fotografías o del natural.

3. METODOLOGÍA

3.1. La cuestión metodológica, el problema en las bellas artes, la solución cualitativa

La investigación de carácter cualitativo, donde se aporta al estudio y al análisis cierta subjetividad o incluso inclinación actitudinal por parte del investigador, busca entender y analizar el significado estético resultante. Pero es lo material la herramienta fundamental que permite la creación una actividad práctica, partiendo de un *corpus* teórico.

La tradición en la pintura de paisaje, al menos desde su manifestación más universalmente europea[19], contiene una serie de evoluciones tecnológicas, muy ligadas a los aconteceres históricos. Desligar la evolución de los materiales artísticos de los hechos producidos en el revolucionario siglo XIX, sería quedarse en la epidermis.

La existencia de un método de investigación, aplicado a las bellas artes, donde se aporte al conocimiento científico con ciertas garantías, viene planteando con mucho acierto, en el siguiente párrafo:

> "¿Cómo se debía actuar ante la diversidad de los problemas artísticos y explicar, de manera objetiva y verificable, aquel mundo que pareciera que rehúye a todo esfuerzo de sistematización? ¿Cómo explicar el proceso creativo, y no sólo sus productos, bajo las premisas del método científico?" (Martínez Barragán, 2011).

Más adelante, se insiste en esa "mirada" que es tan apropiado justamente para algo tan contemplativo como es la pintura de paisaje:

> "La investigación cualitativa toma a su objeto de estudio en su estado "natural", observando y registrando todos los datos que influyen en la creación de sentido y significado. Así el enfoque en este caso no es el aislamiento ni la discriminación, como lo hace el punto de vista cuantitativo, sino que se sumerge de lleno en el ámbito en el que se desarrolla el objeto de estudio."(Martínez Barragán, 2011)

[19] En este sentido, la idea es que el paisaje como género o manifestación no subsidiaria de las categorizaciones del Antiguo Régimen, e incluso superando aquella de Charles Batteux, de 1746 "Las bellas artes reducidas a un único principio", tiene en el siglo XIX, a partir del Romanticismo, una independencia total de cualquier categorización, más allá del hecho de pertenecer a la pintura.

La presencia física del investigador/profesor, a través de la participación activa en el proceso de trabajo, dota precisamente a esta tipología de enfoques, una calidad concreta en el ámbito científico y docente. El seguimiento del proceso, de principio a fin, respetando la libertad de ejecución y estilística del "ejecutante"[20] no es un menoscabo en las garantías científicas del trabajo, sino la implicación en toda una estructura pedagógica que tiene, a la postre, un fin muy concreto.

Este fin no es otro que el de sensibilizar al alumnado que pinta del natural, frente al mundo circundante. Y concretamente al de los diferentes paisajes que rodean el lugar donde la persona. Además de esta sensibilización, este proceso de trabajo permite un mayor conocimiento de la biosfera en general, al darse una exposición continuada.

Superando marcos empiristas, la figura del observador participante, en la que transmuta el investigador, consigue efectos sorprendentes en resultados que van más allá de lo investigativo.

Lógicamente, la academia, universidades mediante, reclama del "retorno de la ciencia", para/con la ciudadanía. Pese a que, en ámbitos ligados a la investigación en ciencias puras, sea a veces difícil entender la calidad científica del área "Arte", esto no debe ser óbice para reclamar esta calidad.

Un observador participante, pierde parte de la objetividad que el método científico cuantitativo abandera. Pese a esto, en la investigación artística, es parte esencial de aquella idea que pretende retornar a la sociedad el apoyo que ésta otorga a la investigación.

La participación en el trabajo de campo, así como en observación, anotación, valoración de resultados, etc, permite al observador desarrollar y compartir el "trasiego" de la cotidianeidad de la investigación de campo. Esto genera un mejor entendimiento entre el sujeto y su técnica, sus preocupaciones, formas de entender la pintura, la cosmovisión que el estudiante va creando al estar viviendo esa visión desde su propio yo.

[20] Claramente, el alumnado de bellas artes, en este caso.

Las diferencias percibidas entre lo que puedan decir las fuentes (en este caso la teoría del color en relación con la pintura) y aquellas percepciones del que estudia la materia, no contradicen, si no al contrario, suman. Esto se debe a que la variabilidad de situaciones que se viven al ser el objeto de estudio la biosfera, son muchísimas. Se deduce que esta variabilidad justifica precisamente la continua revisión de lo ya visitado a lo largo de la historia del arte.

Aunque el observador participante no ha de ser, necesariamente un experto en la materia a investigar, rápidamente observará fuertes diferencias entre lo percibido desde un punto de vista externo y las percepciones internas de lo estudiado.

En esta situación, aquello que se va a investigar es el lugar donde ocurre el fenómeno y al mismo tiempo es el objeto de la hipótesis en sí mismo.

A modo de ejemplo, sirva la siguiente reflexión: si en la naturaleza se dan ciclos dependientes de fenómenos meteorológicos que van más allá de la esfera terráquea (como es la rotación alrededor del sol), al mismo tiempo, suceden fenómenos dentro de ella. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto el observador como lo observado, forman parte de un todo. Lo cultural está dentro de lo natural. Lógicamente, el enfoque holístico es el más propicio para este tipo de investigaciones. [21]

Esta fenomenología de la naturaleza, a veces se convierte en un hecho oculto a las miradas (los ciclos/estaciones tienen su propio ritmo, tiempo, sinergias que a veces pasan desapercibidas).

La ecología y la biología, entre otras ciencias se encargan de estudiar toda esta fenomenología, pero no su parte estética.

Es por esto, que la ventaja del observador participante (en este caso, la persona que pinta) observa de modo directo la naturaleza.

[21] Se entiende que tratar el todo como un concepto que estudia la imbricación y sinergias de los diferentes elementos, es más adecuado, dentro de una investigación de tipo cualitativa, frente a un sistema que estudia sólo las partes por separado.

La plena interacción con las fuentes documentales (el paisaje observado, vivido, en este caso) es la que permite un aprendizaje sensorial total. [22]

Observar permite realizar descripciones elaboradas (pinturas), pese a que el ejecutante lucha contra el tiempo (material y atmosférico). La dificultad estriba, precisamente, en administrar armoniosamente esa lucha, al mismo tiempo que intenta captar aquello que mira.

La interacción con el contexto (el biotopo), depende en gran medida, de fenómenos fisiológicos de la persona, tales como: cansancio, lugar desde el que se coloca el ejecutante, interacción con otras personas, y un largo etcétera fenomenológico.[23]

Gran desventaja de este método es que la capacidad de observación del alumno como investigador varía notablemente dependiendo de la experiencia y la actitud de la persona. La experiencia viene dada con la práctica. La actitud observacional puede mejorarse mediante la aplicación de ejercicios didácticos previos, que familiaricen al alumno con lo que va a ser observado al natural.

Es por esto por lo que habitualmente (como se describe anteriormente), en cualquier proceso de investigación la metodología usada en las Bellas Artes parte de un proceso donde prima lo cualitativo.

Para este caso concreto, partimos de conceptos teórico-prácticos, asumiendo métodos históricamente contrastados. Dicha metodología, siendo dual, mixta y transversal, tanto en su parte investigativa, como en su aplicación didáctica, es la suma de procesos. En este sentido, la definición que realiza la prof. Galbis, es clarificadora.[24]

La mezcla de sistemas de investigación metodológicos, que acumulen experiencia teórica y práctica en el uso y manejo del color, claroscuro,

---

[22] Una vez más, ese totalismo es holístico: al pintar afecta el momento en el que se pinta (la hora del día), lo que se pinta, quién lo pinta, y bajo qué estado de ánimo.

[23] Más allá de los sobradamente conocidos cambios de estado de ánimo de Vincent van Gogh, en cualquier práctica artística, que requiera de una actividad intelectual profunda, la salud mental con la que se pinte, afecta.

[24] La definición entre técnica, metodología y procedimiento de trabajo, a veces causa cierta confusión para los legos en la materia. Galbis las define, y aboga, acertadamente, por técnicas acuosas para la sostenibilidad medioambiental. (Galbis Juan, 2024)

selección del paisaje a pintar, etc, conforman un sistema didáctico completo. La parte teórica, que enlaza lógicamente con la práctica, genera un procedimiento que tiene sus resultados en lo actitudinal. Estos procesos, en su vertiente más teórica, parten de una concepción humanista y transversal, con un enfoque muy centrado desde la pedagogía crítica y la actitud ecológica.[25]

Desde la práctica del aprendizaje experiencial, que tiene como fundamento la reflexión al hacer, implementamos un programa didáctico que actúa sobre el alumno de manera individualizada.

Los alumnos deben generar predisposición a participar activamente en la experiencia. Los resultados de la experiencia práctica, serán reflexionados a posteriori, en el aula. El análisis de los resultados obtenidos, a través de la suma de habilidades analíticas que se han ido enseñando, converge en la toma de decisiones tanto procedimentales, como reflexivas (y, como se ha dicho anteriormente, con un punto de vista holístico).

La reflexión crítica, en este método pedagógico que centra su funcionalidad precisamente en la didáctica de la práctica experiencial, es la respuesta que el alumnado debe hacer al tener el contacto directo con la naturaleza a través de la pintura. Plantearse, a través de sus pinturas y resultados obtenidos, no sólo lo que está consiguiendo, si no también qué sucede y cómo sucede en la biosfera. Casi se podría afirmar, que se produce un debate ontológico interno.

3.2. Cuestiones pedagógicas procedimentales en relación al color en el paisaje pintado del natural y al aire libre

En el ámbito de las bellas artes, los estudiantes reciben en su formación, un acercamiento a la pintura del natural. Habitualmente este término no se circunscribe especialmente al paisaje, si no que incluye el "dibujo del natural", pintura de bodegones o incluso pintar con un modelo vivo, es

[25] A modo de añadido: Es evidente que el humanismo al que se refiere, alude a la historia del arte occidental. La transversalidad se explica con el ejemplo del conocimiento de la arquitectura religiosa y el servicio prestado por la pintura a la religión. En la larga historia del color usado en la pintura, es conocido que la evolución de éstos, ha marcado el devenir artístico. Quizá sea posible especular si el "enamoramiento" hacia el color, no venga sino reforzado por la "potencia" de la saturación y vibración de colores obtenidos por procesos químicos modernos.

decir: fisonomía de éste y el espacio circundante. En todo caso, no son estos trabajos, los que se circunscriben a esta investigación. Acotar la idea de la pintura del natural, realizándola en el paisaje *in situ,* no es siquiera la cuestión didáctica planteada. La propuesta de esta investigación consiste en un reequilibrio de lo que encontramos en la enseñanza artística. Si aceptamos la evidencia de una saturación de pantallas, y un alejamiento de los ecosistemas naturales, el reequilibrio consiste precisamente, con paciencia, en volver a situar la naturaleza en su justo medio. [26]

Por estas razones, se diseñan una serie de ejercicios con una didáctica basada en la familiarización con colores básicos (los tres primarios más negro marfil y blanco de titanio), que lleve al estudiante a la comprensión del uso y manejo del color en el paisaje natural.

Las primeras sesiones de trabajo se realizan en el aula, aunando sesiones teóricas y prácticas. Parte fundamental es contextualizar los referentes históricos como los historiográficos de la pintura de paisaje.

La tradición de la pintura de paisaje del natural, en el marco académico español, se debe fundamentalmente a la renovación sistémica, en el aprendizaje experiencial, planteada a partir de 1860 por Carlos de Haes. [27]

El marco teórico/histórico, se completa con el aporte de los ejercicios planteados bajo el procedimiento *plenairista,* pero todavía realizados partiendo de fotografías.

Posteriormente, se realizan ejercicios in situ de color, forma, tono, claroscuro, densidad de la materia, escala, perspectiva, siempre bajo el acompañamiento del profesor/investigador.

La última tarea práctica consiste en la realización de un trabajo de mayores dimensiones, partiendo de los bocetos realizados con anterioridad. La selección del tema, proporción del lienzo, así como la forma en

[26] Aunque todas las pantallas actuales permiten de forma automática o manualmente, el ajuste del brillo, la diferencia frente a la realidad tangible del paisaje, es que los colores luz vienen desde los píxeles de la pantalla. No son en realidad luz reflejada por objetos, como es en la naturaleza.

[27] Carlos de Haes es nombrado en 1860 académico de número en la Academia de San Fernando de Madrid.

el que estudiante expresa aquello que quiere pintar, viene acompañado por el docente. Este ejercicio final, concluye con la puesta en común en el aula, contrastando aprendizajes y resultados obtenidos, con el resto de los compañeros de asignatura.

4. EL USO DE COLORES TERCIARIOS

En este punto, es innegable que la figura fundadora de Carlos de Haes, aparece en el horizonte. Este maestro de origen belga, en 1860, es nombrado académico de número en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, en Madrid, y es considerado el introductor de la pintura de paisaje del natural a nivel académico, en España.[28]

La transición que se dio en el siglo XIX, tanto en los aspectos puramente procedimentales y tecnológicos[29], como en la cosmovisión de un mundo cambiante, acelerado, industrial y de extremos políticos apabullantes, configuran también, siguiendo la suma de acontecimientos históricos, la pintura de paisaje.

Precisamente, dado que, aunque se pretenda representar en muchos cánones historiográficos, la historia de la pintura como un sumatorio de actos que van evolucionando (lo cual, desde un positivismo, nos llevaría a la idea de la constante evolución de la *téchne*) y que desembocan en la suma de algo que se entiende perfecto (metafísico, e imposible), el conocimiento empírico demuestra lo contrario. Este hecho se debe aplicar también al conocimiento de la evolución técnica y procedimental (así como a sus sentidos y referencias), de la pintura.

Volviendo a la aportación de Carlos de Haes al aspecto plenairista, es difícil de cuantificar. Esta investigación no pretende ser un aporte a su

[28] Aunque la figura de Gonzalo Salvà Simbor, académico valenciano, el predicamento plenairista se debe a la gran labor realizada por De Haes.

[29] Destaca, en este sentido, la patente de de 1841 del norteamericano John Goffe Rand, de los tubos de estaño para transporte y conservación de la pintura al óleo. Supuso una innovación drástica, al sustituir las vejigas de cerdo y botes de cerámica con tapas, que se usaban para almacenar la pintura al óleo preparada con anterioridad. Este invento, junto con la evolución de los molinos de molienda, a partir de finales del siglo XVIII, permitirán una rápida evolución de la técnica de pintura al óleo.

figura, sino revalorizarla como portador de la metodología plenairista francesa al ámbito académico español, y concretamente madrileño.

> "… Desde mi primera juventud he sido más aficionado que á flores retóricas á las del campo, y esta es la causa del temor con que hoy dirijo mis palabras á tantos sabios y beneméritos como aquí miro reunidos. Otra circunstancia, además, añade quilates a las dificultades con que naturalmente tropieza en casos como el presente quien está más avezado á manejar el pincel que la pluma. Tal es el ardoroso deseo de corresponder, como es justo, a la señalada honra que habéis tenido la benignidad de dispensarme. El exceso mismo de este afán, hijo de la gratitud, lejos de facilitarme el camino, me lo dificulta y embaraza. Supla, pues, vuestra indulgencia lo que falte en mérito a este que no me atreveré siquiera a llamar discurso, y comprenda vuestra bondad cuán profundo debe ser el sentimiento de mi gratitud cuando no acierta el labio a decir lo que pasa en el corazón…" (Ana Gutiérrez Márquez, 2004)

En su discurso de aceptación como académico, De Haes, ya deja entrever parte de lo que supone la importancia de la pintura plenairista para él.

No obstante lo escrito arriba, la parte que más atañe a nuestra investigación, y que sin duda suscita mayor interés, es la siguiente:

> "Verdad es, Señores, que en España el paisaje está aún en la infancia, que es pobre su historia, comparado con las riquezas que en los demás géneros puede ostentar; y de indiferencia con que generalmente se le ha mirado, nace sin duda del error en que viven muchos de nuestros ingenios fáciles. Porque hayan acertado a armonizar algún fondo de cuadro representando jardines, montes o mares ¿podrá decirse que han hecho un paisaje, que han resuelto las grandes dificultades que el género ofrece? Al contrario: lo único que se verá es que siendo incapaces de vencerlas, han saltado por encima. […] difícilmente un paisajista acertará a pintar bien un fondo de un cuadro porque a ello se opone la tendencia que siempre tiene que hacer puramente paisaje sin sacrificar nada a distinto objeto…"(Ana Gutiérrez Márquez, 2004)

Más adelante, analiza con concreción, la naturaleza de la pintura del pintor de paisajes.

> "…El pintor de paisaje, dicen, sólo debe ser colorista. Convengo en que no puede dejar de serlo, porque el color es el principal medio de que la naturaleza se vale para llegar a los sentidos del alma; porque él es quien da al paisaje expresión y poesía. Pero ¿bastará esa cualidad para crear un buen paisajista? Y la forma ¿no ha de contarse por nada? El descuido de la forma es tan funesto al paisaje como a la figura; si no crea efectos marcados, priva de grandes bellezas. Tan falso sería fundar el arte solo en el color, como basarlo únicamente en la forma. Todo

> objeto tiene una forma precisa, necesaria: pero cuando esa forma se escapa a nuestros sentidos, nos contentamos con su aspecto. No hay objeto en la naturaleza, cuya forma no depende en todas sus partes de una condición especial; por este motivo el respeto de la reproducción vale más que un ideal imposible. La naturaleza difícilmente soporta el trabajo de la imaginación[…]" (Ana Gutiérrez Márquez, 2004)

Más allá del equilibrio entre color y dibujo, se puede ver con claridad, que De Haes se refiere a que la pintura ha de ser fiel a la realidad, sin caer en la vulgar imitación. En este sentido, en un párrafo posterior, explica su punto de vista -por otro lado, canónico-, sobre el equilibrio interpretación/realismo/verosimilitud.

> "… No se deduzca de lo expuesto que participo de la opinión, comúnmente adoptada, según la cual el fin del artista es la imitación pura y simple. Con este modo de ver, absoluta negación de todo espiritualismo artístico, la máquina de Daguerre haría excelente oficio de pintor. En los cuadros de los inteligentes naturalistas que sin renunciar a lo ideal buscan otra especie de belleza, aparecen árboles, piedras y plantas con todos sus accidentes de forma y de color. Los árboles, sobre todo, ofrecen una variedad que promete recursos que nunca se verán agotados. Comprendieron que descuidar el árbol en el paisaje era matarlo. Los árboles son las verdades figuras del paisaje. Cada uno tiene su fisonomía, cada uno su lugar favorito donde despliega mejor su verdadero carácter…" (Ana Gutiérrez Márquez, 2004)

Esta visión académica, tanto en lo que compete a la subjetividad artística de lo representado, como la búsqueda de la objetividad a través de color y el dibujo, muestran un objetivo artístico difícilmente alcanzable (y el cual es un motor particularmente potente en la pintura del paisaje del natural, en concreto).

Pese a estas dificultades, observando las obras de diferentes paisajes y etapas del maestro naturalista, podemos llegar a la obvia conclusión, en relación al tema de investigación, que el uso de colores quebrados es una constante en su obra.

5. RESULTADOS

Resultante de lo metodológico aplicado, podemos clarificar aspectos que pueden llevar a la observación, tanto de resultados tangibles, así como de futuras exposiciones derivadas de nuevos resultados obtenidos.

En términos generales, los ejercicios realizados por el estudiantado universitario suponen una mejora en las mezclas tonales obtenidas a partir de los tres colores primarios. Si bien es cierto, que determinados matices, ante la falta de práctica, por ejemplo, de rojos de matiz acarminado plantean dificultades, los objetivos metodológicos han sido conseguidos. Por otro lado, más allá de la matización tonal, la adición de blanco y/o negro para quebrar (en este sentido, o mayoritariamente, sería agrisar/enturbiar los colores), supone un avance positivo. Los matices más limpios obtenidos de mezclas de primarios, supone también un trabajo mental algo extenuante ante la falta de práctica. La dificultad suele estribar en el correcto uso de la espátula y la limpieza del pincel al mezclar.

Por otro lado, al dibujar del natural con el pincel, al mismo tiempo que se va de lo general a lo particular, intentando representar con fidelidad la naturaleza observada, en unas condiciones atmosféricas variables(López-Vílchez, 2015), no es fácil. No obstante, el entendimiento de la perspectiva atmosférica, y de cómo estos colores se basan en matices obtenidos a través de la mezcla de colores primarios con sus secundarios (que los enturbian, por así decirlo), supone un gran avance mental y práctico en el conocimiento de la pintura.[30]

De hecho, la primera dificultad estriba en conocer los rudimentos de la teoría del color, y la diferencia de aplicación observable de las mezclas aditiva y substractiva. Una vez subsanada esta dificultad, es más fácil poder obtener con la espátula tonos secundarios, (conviene recordar en este punto que la paleta de colores está limitada a los tres primarios), que mezclados con los primarios, y en otras ocasiones con otros terciarios o incluso blancos y negros puros (en pequeñas cantidades), dan toda una infinidad de matices. [31]

[30] Frente a la perspectiva lineal renacentista, la perspectiva menguante (conocida habitualmente como perspectiva atmosférica), procura trasladar, sin líneas, la gradación de tamaños por efectos de distancia, además de la dificultad añadida de humedad ambiental, que "enturbia" en mayor grado la visibilidad. A modo de ejemplo sencillo, pensemos en el *sfumato* del paisaje de fondo de la Giconda de Leonardo da Vinci.

[31] En este sentido, es interesante el capítulo 14 del libro de J. Pawlik, Teoría del Color. (Pawlik, 1996)

Hay que añadir el hecho que, en las últimas etapas y sesiones del método de aprendizaje planteado, se realiza un análisis formal, contrastando los resultados obtenidos en trabajos realizados del natural frente a trabajos realizados usando pantallas (los primeros ejercicios).

Los resultados del programa didáctico completo han de ser necesariamente aquellos que lleven a una reflexión actitudinal individual.

6. DISCUSIÓN

La actuación a la cual pretende contribuir esta investigación no es de carácter ético o moral en esencia, más bien de aporte y advertencia de aquello que conlleva el uso indiscriminado y recurrente de herramientas tecnológicas electrónicas: alejamiento de las fuentes originales (la naturaleza y el paisaje objeto de estudio), así como la dependencia creativa que generan estos medios electrónicos tan inmediatos y resultadistas.

Las dinámicas de investigación y trabajo docente desarrolladas en ámbito universitario están generando un vivo debate acerca del uso o no, especialmente en textos académicos, de herramientas de IA.. El uso de imágenes creadas con esta tecnología, en el ámbito de la enseñanza universitaria en la pintura, está ya empezando a ser común. Este hecho tiene un significado especial en la enseñanza de la pintura, llegando incluso a sustituir los bocetos digitales realizados por el alumnado con herramientas de edición digital de imágenes. No es objeto de este artículo, contribuir a profundizar más en el debate acerca del uso de todos estos programas informáticos. Posiblemente, contribuyan en mayor o menor grado a la alienación del individuo de la naturaleza. Por el contrario, partiendo de la observación, se puede afirmar, que la dependencia generada por el uso indiscriminado de pantallas está creando unas dinámicas donde el simple hecho del desplazamiento del alumnado en búsqueda del paisaje “inspirador”, supone ya todo un reto, incluso desde el punto de vista físico. Es la inmediatez, la facilidad y comodidad del uso del teléfono móvil, entre otros *new media*, no sólo una adicción, sino incluso rechazo ante el esfuerzo físico y mental que conlleva la pintura del natural.

No obstante, no se trata de retornar al pasado. Cualquier acto, incluso aquel que se haga en plena naturaleza, sin demasiados apoyos tecnológicos, supone un acto donde se usan herramientas de cualquier índole tecnológica. Desde el uso del vehículo particular (coche), pasando por el caballete de campo, hasta los tubos que contienen el óleo. Por ende, no se puede negar que la tecnología y el arte van de la mano, aunque difiera mucho dependiendo de la "cantidad" de tecnología usada.

Inmediatamente, surge la siguiente pregunta: ¿Es pintar paisaje del natural ir a la fuente primaria y originaria del conocimiento? Esta hipótesis se debe demostrar a través del conocimiento de la historia de la pintura de paisaje y la reflexión que supone implementar un concepto amplio en el aprendizaje. El mismo desplazamiento a la biosfera, supone conocer la botánica, la geografía del lugar. Esto otorga al investigador un conocimiento de primera mano.

La respuesta queda ligada al acto multifactorial (sensorial, historiográfico, ecológico y antropológico), o, mejor dicho, al conocimiento holístico del paisaje.

Sirvan las siguientes reflexiones de diferentes autores, para comprender que la pregunta tiene una variedad de respuestas.

En "Paisaje" de la revista "La Ilustración Artística" (1886), Francisco Giner de los Ríos, crea una primera definición, canónica, pero también actual y contemporánea, del concepto paisaje. Veamos este bello pasaje:

> "Todo el mundo saber lo que es un paisaje, y, sin embargo, ¡qué concepto más complejo encierra esta palabra! A primera vista, quien dice "paisaje" parece decir "campo"; pero el desierto dista mucho de ser campo y nadie negará que es paisaje. Además, si por campo se entiende una comarca con vegetación, donde la vida del animal y la planta prepondera sobre la del hombre, por oposición á [sic] la ciudad, donde acontece lo contrario, en el paisaje, concepto mucho más comprensivo, pueden entrar no sólo los caseríos y los pequeños grupos de población rural diseminada, sino las ciudades mismas, por grandes que sean, á condición de avenirse á no representar más que uno de tantos accidente, de subordinarse á la naturaleza -por decirlo así_ deshabitada, merezca ó no el nombre de campo. "(Giner de Los Ríos, 1886)

Para entender a qué se puede referir Giner de los Ríos:

> "la tierra y el agua en sus formas; el mundo vegetal, con sus tipos, figuras y colores; la atmósfera con sus celajes; el hombre con sus obras; los animales y hasta el cielo con sus astros y con el juego de tintas, luces y sombras, que matizan diversamente el cuadro á cada hora del día y de la noche."(Giner de Los Ríos, 1886)

Ortega Cantero, acertadamente, resume el aporte de Giner de los Ríos al paisaje, desde el punto de vista del geógrafo, pero también del pedagogo:

> "Las claves de la nueva manera de entender el paisaje, de verlo y de valorarlo, pero aportaba también algunas peculiaridades. Una de ellas, sin duda la más interesante y fecunda, fue la búsqueda de una relación equilibrada entre las miradas explicativa y comprensiva -entre la ciencia y el arte, si se prefiere, o entre la razón y el sentimiento- a la hora de entender el paisaje."(Ortega Cantero, 2015)

Otros investigadores, en la actualidad, ahondan en el papel de la pintura en la sociedad digital, la sociedad de la IA:

> "…la investigación sobre el lugar de la pintura en la sociedad digital contemporánea es un reto plural que no a apunta a una metodología unitaria, si bien parece pertinente fijar entre sus objetivos primarios la discusión sobre sus nuevas funciones contextuales y humanistas.".(Albelda Raga, n.d.)

Urge, en cualquier caso, adentrándonos a pasos agigantados en la crisis ecológica global, definir metodológica y procedimentalmente la pintura del natural, en parte como respuesta actitudinal:

> "En el contexto de la crisis ecológica, el valor de un paisaje en relación a la cultura que lo conforma depende de muchas variables, algunas muy conocidas, como su contribución al mantenimiento de la identidad cultural de los pueblos que alberga, la presencia de hitos que aluden a su historia pasada, o su papel como lugar de actividad económica de proximidad que lo va transformando al hilo del tiempo. Pero también otras que adquieren un nuevo protagonismo, como la preservación de los ecosistemas naturales y característicos de cada zona, la continuidad topológica de los paisajes y su armonía perceptiva, el equilibrio entre el paisaje cultural y la expresión natural del territorio, y un largo etcétera que en el fondo resume los conceptos de diversidad, sostenibilidad y equilibrio."(Albelda Raga, 2014)

Por otro lado, hay que reivindicar la variedad paisajística que, con fundamentos académicos, podemos pintar. En este sentido:

> "… un paisaje antropizado no tiene porqué tener menor entidad o interés que un paisaje natural aparentemente no intervenido. Una panorámica de la Toscana o del valle del Jerte puede ser tan apreciada estéticamente como un alcornocal o un hayedo, con independencia de su riqueza ecológica y de su naturalidad diferencial." (Albelda Raga, n.d.)

7. CONCLUSIONES

En una sociedad donde las artes visuales viven presas de la tecnología, los resultados de esta investigación en curso pretenden llegar a generar una actitud. Partiremos de un método de aprendizaje experiencial en la naturaleza, de manera que se genere la revalorización de la pintura del natural como medio de conocimiento de la biosfera. Pintura que ha de ejecutarse necesariamente al natural con el objetivo de recrear la biosfera que nos rodea.

Nuestra sociedad vive rehén de la imagen generada electrónicamente (pantallas). Pintar del natural (*plenairismo*), permite al practicante conocimiento a través del contacto directo. Es por ello por lo que la pintura denominada plenairista, (cuyo momento álgido fue durante el siglo XIX), un conocimiento profundo de la biosfera, más allá de la apariencia de la naturaleza (luz, color, forma). Para ello, nos servimos de las siguientes herramientas: la observación, la práctica in situ, el estudio, la exploración y la interactuación con el medio ambiente seleccionado.

Para un conocimiento más cercano y objetivo del mundo, podemos comprender las fuentes de nuestro entorno, que es la naturaleza. Pero no debemos caer en la incorrección de separar humanidad y naturaleza, ya que formamos parte de lo mismo. Por ello, es necesario profundizar en los actos que nos lleven al conocimiento y respeto ecológico, pues es nuestro propio futuro lo que nos jugamos.

8. REFERENCIAS

Albelda Raga, J. L. (n.d.). El lugar de la pintura en el contexto de una sociedad digital. *Pensar o Fazer Da Pintura*.

Albelda Raga, J. L. (2014). Los paisajes del declive. La concecpción del paisaje en el contexto de la crísis ecológica global. *Fabrikart Nº 11*, 12–27.

Ana Gutiérrez Márquez. (2004). *Carlos de Haes en el Museo del Prado : 1826-1898 (Catálogo razonado)* (Museo del Prado). Museo Nacional del Prado.

Galbis Juan, A. (2024). Técnicas pictóricas de naturaleza acuosa. Funcionalidad artística y ecológica. *Revista Sonda Investigación y Docencia En Artes y Letras*, *12*, 206–219. https://doi.org/10.4995/sonda.2023.20428

Giner de Los Ríos, F. (1886). *Paisaje*. 362–370.

López-Vílchez, I. (2015). Cómo pintar el aire. Fundamentos científicos de la perspectiva atmosférica. *Arte, Individuo y Sociedad*, *27*(2), 353–368. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.45728

Martínez Barragán, C. (2011). Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 46–62. http://www.revistadocrea.com

Ortega Cantero, N. (2015). Francisco Giner y el descubrimiento moderno del paisaje de España. *Anales de Literatura Española*, *27*, 23. https://doi.org/10.14198/aleua.2015.27.02

Pawlik, J. (1996). *Teoría del color* [Book]. Paidós.

LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS, LA ESCRITURA LIBRE Y EL BUEN USO DE LAS TECNOLOGÍAS AL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Francisca Belén Aninao Droguett
Universidad de O'Higgins, Universidad de La Laguna

Alejandro Bonnet de León
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia e inclusión escolar son primordiales en la educación actual. Promover una convivencia saludable y una educación inclusiva es esencial para la escuela del siglo XXI. Este proyecto aborda el desafío de crear realidades educativas más inclusivas y seguras para el desarrollo del estudiantado mediante la multidisciplinariedad. Se diseñó una secuencia didáctica de 7 actividades articuladas en las artes plásticas, la escritura libre y el uso responsable de los recursos digitales. Estas buscaban promover conductas prosociales y cambios en las percepciones del estudiantado sobre su propia convivencia y relaciones interpersonales del curso, para fomentar la convivencia e inclusión escolar.

Llevar a cabo este proyecto de investigación-acción surge de la necesidad actual de crear entornos educativos más inclusivos y acogedores, dada la diversidad en aula. Así, busca abordar la necesidad imperante de que los estudiantes valoren las diferencias, desarrollen empatía y establezcan relaciones saludables para forjar una mejor sociedad. Con la extendida investigación existente respecto de la prevención de prácticas de exclusión y acoso, es descollante la urgencia de buscar estrategias efectivas para prevenir estas conductas, fomentando ambientes respetuosos, colaborativos y más empáticos. La secuencia didáctica pretende

desarrollar actitudes prosociales como la empatía, promover el desarrollo socioafectivo, conocer los derechos de la infancia y reflexionar sobre el comportamiento de los estudiantes. Como culminación del proyecto, estos crean un cortometraje de Stop Motion reflexivo. Esta actividad colaborativa utiliza las artes plásticas, escritura libre y tecnología para promover la reflexión sobre la convivencia y el respeto en la comunidad educativa. Así, se ofrece una forma alternativa de educación inclusiva, mostrando cómo las tecnologías y las artes pueden usarse de manera creativa para el desarrollo socioemocional.

Este ejercicio investigativo permitió ahondar en la utilización de nuevas propuestas pedagógicas para favorecer la sana convivencia y potenciar las conductas prosociales entre el grupo intervenido. Quiso dar respuesta a la preocupación de la comunidad por gestionar estrategias innovadoras para beneficiar y mejorar la convivencia escolar, articulando las artes plásticas, la escritura libre y los recursos digitales para lograrlo. El estudio se realizó en Tenerife, 50 estudiantes de tercero de primaria, de 8 y 9 años, provenientes de 12 países diferentes. Durante las actividades, todos participaron activamente, aprendiendo sobre su emocionalidad y desarrollando relaciones beneficiosas. Crearon contenido digital que visibiliza buenas prácticas de convivencia, integrando los ejes de trabajo propuestos (escritura, arte y tecnología). La intervención fortaleció la inclusión y convivencia escolar, y también permitió visibilizar conductas de exclusión y acoso. Finalmente, tras integrar creativamente la escritura, el arte y la tecnología como estrategia pedagógica, los estudiantes, familias y profesores percibieron mejoras significativas en la convivencia escolar.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar cómo la implementación de una secuencia didáctica multidisciplinar articulada en las artes plásticas, los recursos digitales y la escritura libre influyen en promover conductas prosociales para favorecer la convivencia escolar en estudiantes de tercero de Primaria.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Integrar el uso creativo y artístico de las TIC y la escritura como estrategia pedagógica para favorecer la inclusión social.
- Utilizar las artes plásticas, los recursos digitales y la escritura libre como vehículo para desarrollar contextos relacionales que promuevan el buen trato y el desarrollo socioafectivo del estudiantado.
- Promover valores prosociales entre el estudiantado, a través de la creación de un recurso digital de cortometraje de Stop Motion como experiencia significativa para favorecer la convivencia escolar y el gusto por el trabajo en equipo.
- Practicar la escritura libre para crear experiencias interactivas que mejoren el buen trato, probando su efectividad para beneficiar el goce por la escritura y el aprendizaje de la convivencia.

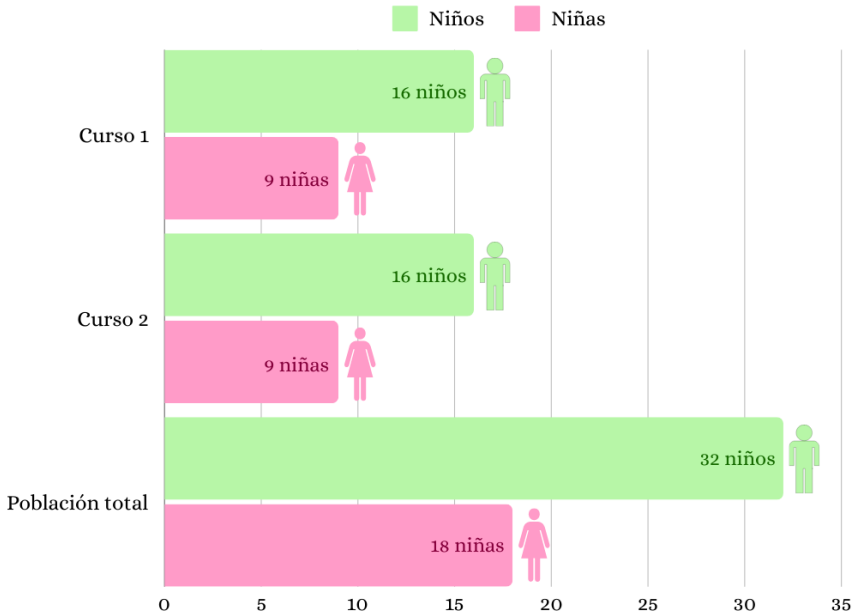
3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra definitiva y el número de personas que componen la población corresponde a 50 estudiantes, 18 niñas y 32 niños (16 niños y 9 niñas en cada curso) del grado de tercero de Primaria del CEIP Montaña Roja, colegio público ubicado en El Médano, Tenerife, Islas Canarias, España. Su rango etario está entre los 8 y 9 años, la edad media es 8,46 años (27 estudiantes de 8 años y 23 estudiantes de 9 años).

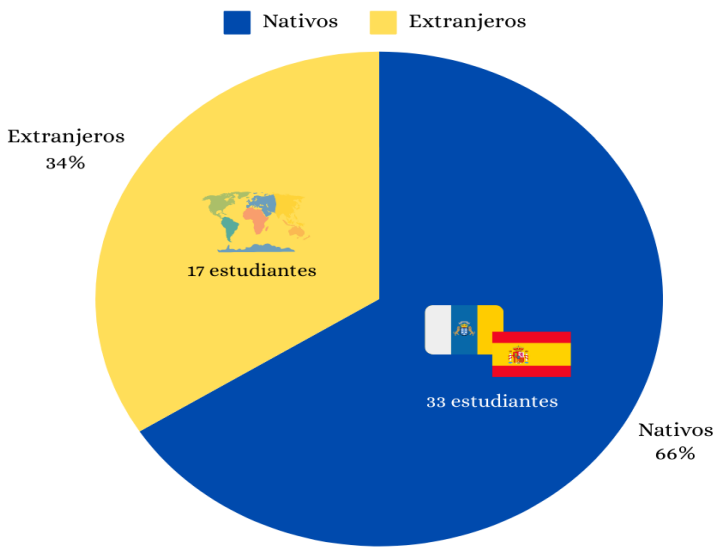
Una característica importante es la riqueza multicultural, al existir una docena de nacionalidades. Específicamente, la procedencia correspondía de los siguientes países: España (peninsular e insular), Ucrania, Rusia, Polonia, Inglaterra, Lituania, Italia, Alemania, Brasil, Argentina, Países Bajos y Venezuela. Resultando así una muestra con un 66% de estudiantes nativos de España y un 34% de estudiantes extranjeros residentes en España. Respecto a los estudiantes nativos, un 8% provenía de España peninsular y un 58% de Islas Canarias. De los estudiantes extranjeros, un 20% provenía de países miembros de la Unión Europea y un 14% de países extracomunitarios.

FIGURA 1. *Comparación de cantidades niñas respecto a niños en la población objetivo.*



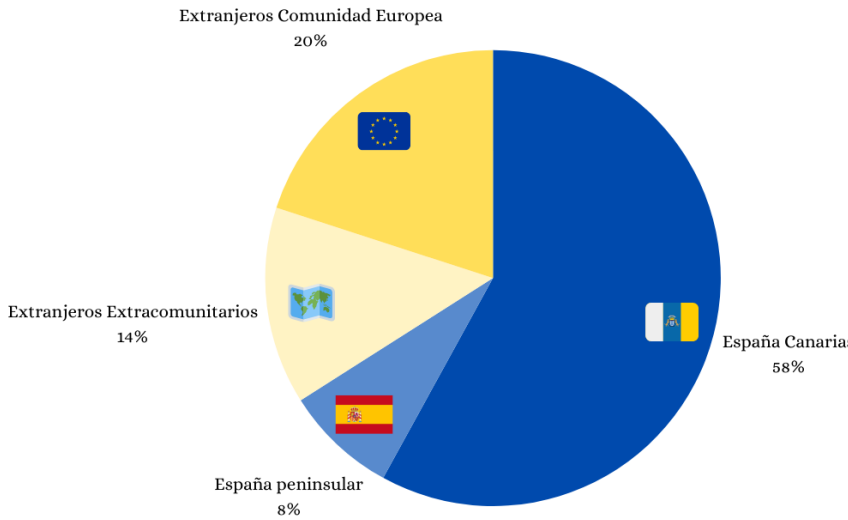
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. *Comparación estudiantes nativos/extranjeros*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. *Comparación de estudiantes nativos (España peninsular vs. Islas Canarias) y estudiantes extranjeros (Comunidad Europea vs. extracomunitarios)*



Fuente: Elaboración propia

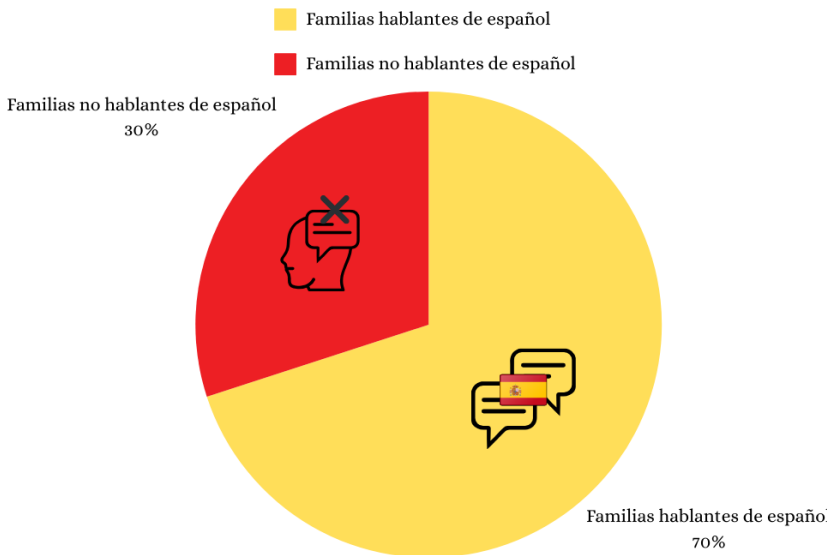
FIGURA 4. *Distribución de nacionalidades extranjeras*



Fuente: Elaboración propia

Los padres y familias participaron de la experiencia en el Cierre Final del Proyecto, para recopilar sus percepciones y comentarios. En dicha instancia participaron 30 padres. De las familias de los estudiantes, un 70% era hablante nativo del español o lo utilizaba como segundo o tercer idioma, mientras que el otro 30% restante no hablaba o no dominaba el español y, por ende, se aseguró su participación con adaptaciones idiomáticas pertinentes en el envío de comunicados, consentimientos informados y explicación de actividades.

FIGURA 5. *Comparativa de familias hablantes y no hablantes de español*



Fuente: Elaboración propia

Para conocer el impacto del proyecto este fue evaluado por Dirección, funcionarios y profesores en directa relación con los cursos intervenidos. Participó 1 funcionario de Dirección, 1 orientadora pedagógica, 1 educadora NEAE y 2 maestros de primaria. El muestreo fue no probabilístico de tipo deliberado. Se realizó una muestra intencional donde la muestra final fue la población objetivo total que se pretendía intervenir y estudiar. Los criterios de selección se deben a su conveniencia para indagar aquello que pretendía el Proyecto.

Se escogió dicho nivel educativo desde un enfoque preventivo para favorecer la convivencia escolar, este rango etario fue idóneo para intervenir, debido a su periodo de desarrollo social y moral (Kohlberg, L., 2012), su estadio de desarrollo lectoescritor (Pérez, V. y La Cruz, A., 2014) y su capacidad para utilizar y acceder a recursos digitales autónomamente Los funcionarios involucrados se escogieron dado su nivel de conocimiento de la cultura escolar y proyectos ya desarrollados, y de su interacción y vivencias directas con los cursos específicos (conocían y convivían diariamente con los estudiantes de ambos cursos).

Técnicas e instrumentos

Para ahondar en los objetivos investigativos, la obtención de datos se apoyó en herramientas para organizarlos, analizarlos y presentarlos. Se aplicaron técnicas cuantitativas de campo, generando datos numéricos para interpretar la realidad dada. La principal técnica de recolección de datos fue la encuesta, siendo el cuestionario el principal instrumento de recolección.

FIGURA 6. *Instrumento de recogida de datos n.°1*

Cuestionario 1	"Cuestionario inicial percepciones de Convivencia"		
Autoría:	Elaboración propia.	Fecha confección:	Marzo de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Percepción socioemocional dentro del curso (22). Percepciones hacia la escritura (3). Recursos digitales y artes plásticas (2).		De respuesta alternativa simple (grado de acuerdo de 1 a 5 en escala de Likert).	
Fiabilidad del instrumento (medido en Alfa de Cronbach):		0,924 en Alfa de Cronbach *(altamente fiable)*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
Conocer de manera previa al inicio del Proyecto de intervención las percepciones que tenían los estudiantes sobre su propia inclusión y dinámicas dadas dentro del curso. Conocer su percepción sobre su propia escritura y en torno a la tecnología y educación plástica en función de la convivencia escolar.		Se ideó cada una de las preguntas en función de recoger datos con los cuales luego se pudiera contrastar y analizar un "post" intervención del proyecto. Se construyó en primera instancia digitalmente, pero debido a dificultades contextuales se tuvo que implementar de manera física, escrita por los estudiantes.	

Fuente: Elaboración propia

Algunos cuestionarios incluyeron una pregunta de respuesta abierta. Ante esto, se utilizó una técnica de investigación cualitativa para obtener datos sobre opiniones y actitudes de los individuos. La técnica empleada fue el análisis de contenido donde se transcribieron las respuestas abiertas obtenidas mediante una encuesta escrita como ítem final.

FIGURA 7. *Instrumento de recogida de datos n.°2*

Cuestionario 2	"Cuestionario PRE Stop Motion"		
Autoría:	Elaboración propia.	Fecha confección:	Marzo de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Conocimientos previos de Stop Motion (2). Creación de recursos digitales en la asignatura de Educación Plástica (1). Percepciones sobre trabajo colaborativo (2).		De respuesta alternativa simple [dicotómica Sí-No: 0 (ausencia) y 1 (presencia); en escala de Likert].	
Fiabilidad del instrumento (medido en Alfa de Cronbach y KR-20):		0,752 en Alfa de Cronbach *(bastante fiable)* 0,76 en KR-20* *(aceptable)* **Coeficiente Kuder Richardson.*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
Averiguar sucintamente si los estudiantes conocían el concepto de Stop Motion o si habían trabajado previamente en Educación Plástica la creación de recursos digitales (fueran estos videos, juegos, páginas web, programas, etc.). Así también, conocer sus percepciones sobre el trabajo en grupo (si habían trabajado en equipos antes y si les gustaba trabajar o no con compañeros al azar).		Dadas las condiciones de empleo del instrumento en cuanto al tiempo que se disponía desde el establecimiento educacional para poder llevarlo a cabo, se ideó 5 preguntas simples, acotadas y que tuvieran fácil respuesta (sí-no) en función de favorecer la fluidez a la hora de utilizar el tiempo para llevar a cabo el proyecto y recoger datos sustanciales importantes para hacer la comparativa POST.	

Fuente: Elaboración propia

Parte del estudio podría considerarse un estudio etnográfico, pues estuvo centrado en un grupo en su propio entorno durante un tiempo determinado, utilizando métodos como la observación participante y las entrevistas escritas directas. Los instrumentos utilizados se desglosan a continuación:

FIGURA 8. *Instrumento de recogida de datos n.°3*

Cuestionario 3	"Ticket de salida El peso de tus palabras"		
Autoría:	Elaboración propia	Fecha confección:	Marzo de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Disfrute e implicación en la actividad (2). Recomendación de la actividad (2). Cambios en conducta prosocial y Desarrollo socioemocional (2). Disfrute de la escritura (1).		De respuesta alternativa simple (grado de acuerdo de 1 a 5 en escala de Likert).	
Fiabilidad del instrumento (medido en Alfa de Cronbach):		0,903 en Alfa de Cronbach *(altamente fiable)*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
Conocer cuán significativa fue esta actividad para lograr concientizar y favorecer una conducta prosocial en las relaciones interpersonales del alumnado. Así también, conocer su disfrute por la actividad y si la recomendarían para aprender sobre derechos y convivencia. Asimismo, conocer si habían disfrutado las actividades de escritura durante esta experiencia específica.		Al ser un cuestionario aplicado en medio del proyecto, se idearon las preguntas en función de conocer si las actividades habían sido significativas para cambiar la perspectiva que los estudiantes tenían sobre su conducta y trato verbal a los demás (conocer si habían reflexionado o alcanzado un mayor nivel de conciencia). Se dispuso imprimirlos para facilitar la distribución, completación y recogida de datos.	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 9. *Instrumento de recogida de datos n.°4*

Cuestionario 4	"Ticket de salida Mis emociones y yo"		
Autoría:	Elaboración propia.	Fecha confección:	Marzo de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Funcionamiento de las emociones (2). Cambio de actitud en percepción empática de comprensión emocional (2). Aprende estrategias de acercamiento (1).		De respuesta alternativa simple [dicotómica Sí-No: 0 (ausencia) y 1 (presencia); en escala de Likert].	
Fiabilidad del instrumento (medido en Alfa de Cronbach y KR-20):		0,928 en Alfa de Cronbach *(alta)* 0,93 en KR-20* *(muy fiable)* **Coeficiente Kuder Richardson.*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
El propósito del cuestionario entregado como ticket de salida fue conocer los cambios actitudinales que tuvieron hacia la expresión emocional de los demás, recabar datos con respecto a si dicha actividad les sirvió para comprender mejor el funcionamiento de sus propias emociones y de los demás. Asimismo, saber si la actividad les había entregado estrategias de vinculación con otros para acercarse a sus compañeros.		Las preguntas se idearon para recoger datos sobre la comprensión del ámbito emocional de sí mismos y la efectividad de la actividad para aprender estrategias de acercamiento. También, conocer si existió un cambio de actitud al comprender la expresión y vivencia de las mismas emociones de manera distinta. Se acotó a 5 preguntas debido al tiempo y sus respuestas se decidieron dicotómicas (sí - no) para conocer más tajantemente su efectividad.	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 10. *Instrumento de recogida de datos n.°5*

Cuestionario 5	"Cuestionario POST Stop Motion"		
Autoría:	Elaboración propia.	Fecha confección:	Marzo de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Disfrute de actividad y escritura (2). Habilidades prosociales en confección (2). Gusto por trabajo en equipo aleatorio (2). Aprendizaje digital y sobre convivencia (2). Utilidad del producto digital creado (1).		De respuesta alternativa simple (grado de acuerdo de 1 a 5 en escala de Likert).	
Fiabilidad del instrumento (medido en Alfa de Cronbach):		0,893 en Alfa de Cronbach *(muy fiable)*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
La pretensión fue recabar datos del proceso y de la puesta en marcha de actitudes prosociales. Vale decir, conocer si los estudiantes disfrutaron el proceso de creación con el empleo de la escritura libre y el trabajo en equipos aleatorios. Así también, si el proceso les permitió aprender más sobre Convivencia y si creen que su producto digital (cortometraje de Stop Motion) servirá para enseñar y hacer reflexionar a otros sobre esta.		Con el Cuestionario PRE Stop Motion se orientó preguntas para contrastar aprendizajes y experiencias antes vs. después de la creación del Stop Motion. Se integraron preguntas explícitas para conocer sus percepciones sobre el disfrute trabajando en equipos aleatorios en contraste a las respuestas del cuestionario PRE. Las preguntas se acotaron a 9 y fueron entregadas después de la visualización conjunta de un *preview* del cortometraje.	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 11. *Instrumento de recogida de datos n.°6*

Cuestionario 6	"Cuestionario Final POST Proyecto para estudiantes".		
Autoría:	Elaboración propia.	Fecha confección:	Abril de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Cambio en conducta prosocial (5). Beneficios socioafectivos de interacción(5). Importancia de la difusión del proyecto (1). Bienestar y aprendizaje de derechos (2). Goce por la escritura en el proyecto (1). Aprendizaje más significativo (abierta, 1).		De respuesta alternativa simple (grado de acuerdo de 1 a 5 en escala de Likert). De respuesta abierta elaborada larga (pregunta de cierre del cuestionario).	
Fiabilidad del instrumento:		0,887 en Alfa de Cronbach *(muy fiable)*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
Finalizada la intervención del proyecto, recabar datos sobre la percepción del estudiantado. Conocer cómo favoreció actitudes prosociales y avances en interacciones socioafectivas del curso. Rescata su disfrute de las actividades de los 3 ejes y el bienestar percibido e indaga sobre la importancia de que este se extienda a otros contextos educativos; y conocer de puño y letra de los estudiantes su principal aprendizaje desprendido del proyecto.		Se construyó considerando los cuestionarios PRE ya entregados y los objetivos iniciales. Se idearon 14 preguntas cerradas para indagar cambios en las percepciones sobre convivencia y conducta prosocial y una pregunta abierta para su aprendizaje más significativo. La extensión fue más larga que los intermedios y más acotada que el PRE del proyecto, dado el tiempo para aplicarlo y el utilizado previamente para responder cuestionarios anteriores.	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 12. *Instrumento de recogida de datos n.°7*

Cuestionario 7	"Cuestionario Final POST Proyecto para Padres"		
Autoría:	Elaboración propia.	Fecha confección:	Abril de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Cambio en conducta prosocial (4). Beneficios socioafectivos (10). Importancia y relevancia del proyecto (6). Goce por la escritura en el proyecto (2). Aprendizaje de los derechos y bienestar (3). Comentarios y sugerencias (abierta, 1).		De respuesta alternativa simple (grado de acuerdo de 1 a 5 en escala de Likert). De respuesta abierta corta (espacio para dejar comentario o sugerencia en el cierre del cuestionario).	
Fiabilidad del instrumento (medido en Alfa de Cronbach):		0,909 en Alfa de Cronbach *(altamente fiable)*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
Recabar datos sobre percepciones de padres y familias tras acabar el proyecto. Indagó cómo percibían que el proyecto favoreció la inclusión, cohesión, trabajo colaborativo, aprendizaje de la convivencia, buen trato y conductas prosociales dentro del curso. Además, su perspectiva de la importancia de la extensión del proyecto en otros contextos educativos. Espacio abierto para recoger sus comentarios y sugerencias.		Se construyó considerando los cuestionarios ya aplicados a los estudiantes y los objetivos iniciales que se pretendían evaluar del proyecto. Se idearon 25 preguntas cerradas para indagar los ejes trabajados y un espacio abierto para plasmar comentarios a partir de lo comentado por sus propios hijos y lo visualizado en el video compilatorio que detalló audiovisualmente el desarrollo del proyecto.	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 13. *Instrumento de recogida de datos n.°8*

Cuestionario 7	"Cuestionario Final POST Proyecto para Funcionarios"		
Autoría:	Elaboración propia.	Fecha confección:	Abril de 2024.
Dimensiones de Análisis (+n° de ítems)		Tipo de ítems:	
Cambio en conducta prosocial (4). Beneficios socioafectivos (10). Importancia y relevancia del proyecto (6). Goce por la escritura en el proyecto (2). Aprendizaje de los derechos y bienestar (3). Comentarios y sugerencias (abierta, 1).		De respuesta alternativa simple (grado de acuerdo de 1 a 5 en escala de Likert).	
Fiabilidad del instrumento (medido en Alfa de Cronbach):		0,952 en Alfa de Cronbach *(altamente fiable)*	
Propósito:		Proceso de confección del instrumento:	
Se consideraron los mismos propósitos del instrumento de evaluación anterior (para padres y familias), sólo que esta vez en función del comportamiento observado dentro de la escuela.		Para el proceso de confección, se consideraron los mismos ítems entregados en el cuestionario para los padres, sólo que se adecúo el sujeto de "hijo" a "estudiantes" y se adecuaron en función del espacio de escuela. Se entregaron de manera física y digital una vez acabadas las intervenciones directas en el colegio con los estudiantes.	

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Para acceder plenamente al contexto de intervención se atravesó una serie de pasos y acuerdos. Como en este contexto la principal población eran menores de edad, sobre la cual se aplicó la mayoría de instrumentos para desprender los datos analizados, se requirió un acercamiento sistemático, progresivo y reflexivo para extenderse a este. A continuación, se detalla cómo y en qué orden sucedió este contacto con los participantes, el tiempo y permisos necesarios para recabar los datos que sirvieron como premisa para las conclusiones y resultados. En primer lugar, el contacto se inició mediante correo electrónico con la directora del centro. Luego, presencialmente se acordó con ambos tutores principales la aprobación para intervenir en sus cursos, lo cual implicaba ceder espacios y tiempos para desarrollar las actividades. Después, el cronograma tentativo y su fundamentación fue presentado ante la jefa de

estudios y directora del centro, quienes manifestaron su total aprobación para comenzar el proceso de investigación-acción.

Paralelamente, se acordó presencialmente con la maestra de Artes Plásticas su permiso para intervenir durante sus horarios en la Actividad 4 del Proyecto sobre la creación del cortometraje de Stop Motion, lo que abarcaría el grueso del tiempo de intervención e interacción directa con la población intervenida. Una vez obtenida la aprobación de todos los maestros en los horarios para desarrollar las 7 actividades, se realizó el contacto con la población objetivo del estudio presencialmente dentro de sus aulas habituales, en un principio sólo mediante la observación para contextualizar los cursos a intervenir. Durante el desarrollo, los acercamientos iniciales hacia las familias fueron remotos a través de emails o comunicados físicos en las agendas de los estudiantes con la traducción adecuada de los idiomas de los apoderados. Finalmente, el último contacto con familias (donde rellenaron el formulario final) fue presencial en el cierre del Proyecto, en las dependencias del establecimiento.

Las técnicas de investigación fueron aplicadas principalmente a la población objetivo de 50 estudiantes. En un comienzo los estudiantes eran 49, a inicios de abril (en la primera sesión de creación del Stop Motion en equipos aleatorios) se integra un nuevo estudiante procedente de Alemania que no hablaba español, para el cual se realizaron las adecuaciones curriculares necesarias en apoyo idiomático, para garantizar su participación plena en las diferentes instancias de implicación personal que ameritaba el proyecto. Estos instrumentos eran entregados físicamente luego del trabajo de cada sesión. Para 1 estudiante no lector, estos instrumentos eran aplicados aparte, ofreciéndole apoyo leyéndole cada ítem para marcar su opinión. Con relación a 1 estudiante con dislexia, se le ayudaba a leer cada ítem, otorgándole física y verbalmente las preguntas y opciones para registrar su parecer. Ambos casos muchas veces se apoyaron en ayuda de sus compañeros aledaños. Otro caso se dio con un estudiante de Polonia quien aún no dominaba por completo el español, se tomaba aparte y se le indicaba y explicaba lentamente cada ítem a su ritmo de procesamiento para responder los cuestionarios. En el caso de inasistencia (2 situaciones puntuales), se procuró relatarles la experiencia vivida, transmitir el mensaje y objetivo de la actividad y aplicar

el instrumento situándose como espectadores de la actividad realizada. En consecuencia, todos los instrumentos consideran la respuesta y participación de los 50 involucrados, exceptuando el instrumento 3 (donde estudiante nuevo participó en las 2 sesiones de "El peso de tus palabras" de manera personalizada, pues era su primer día; el cuestionario inicial fue respondido con posterioridad en su idioma nativo.

Los últimos 2 instrumentos se aplicaron a padres y apoderados asistentes al cierre del Proyecto y telemáticamente a los funcionarios del establecimiento. El séptimo instrumento se entregó físicamente a los apoderados en el cierre, después de visualizar el cortometraje creado por sus hijos, el video compilatorio de la experiencia y la asistencia a la charla reflexiva sobre la convivencia y bases del proyecto desarrollado. El octavo instrumento fue respondido telemáticamente por los funcionarios, pues al cierre no todos asistieron ni completaron el cuestionario preparado. En tercer lugar, las técnicas e instrumentos se aplicaron en orden sucesivo que respondía a la programación dada en función de los horarios cedidos por los docentes y las adecuaciones realizadas al cronograma durante su realización. Para los estudiantes los instrumentos fueron aplicados en el orden: "Cuestionario inicial", "Cuestionario PRE-Stop Motion", "Ticket salida El peso de tus palabras", "Cuestionario POST Stop Motion", "Ticket salida Mis emociones y yo", "Cuestionario final". Toda la calendarización ocurrió en el periodo de tiempo comprendido entre el lunes 1 de abril y martes 7 de mayo de 2024.

El medio para registrar datos fue fichas impresas donde cada estudiante marcaba las respuestas de su preferencia de manera totalmente anónima. Después, se traspasaban los datos a planillas en la plataforma Excel, a cada ficha física mezclada aleatoriamente se le asignaba un número (de 1 a 50) para mantener el anonimato. Este traspaso fue cuidadoso para mantener la rigurosidad de los datos, se revisó 3 veces que cada dato fuera coherente con el traspaso digital. Se calculó el Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de los instrumentos aplicados y hacer válidos los datos recabados. Como promedio, el índice de fiabilidad según este coeficiente fue de 0,9835 para todos los instrumentos. En cuanto al tiempo de aplicación, la siguiente tabla detalla el promedio de tiempo necesario para aplicar cada instrumento y sesiones requeridas:

FIGURA 14. *Tiempo para cada instrumento aplicado*

Instrumento	Ítems	Usuarios	Tiempo	Sesiones
1. "Cuestionario inicial percepciones de Convivencia".	27	50	55 min.	2 (1 por c/ grupo)
2. "Cuestionario PRE Stop Motion".	5	50	10 min.	1 (sesión conjunta)
3. "Ticket de salida El peso de tus palabras".	7	49	15 min.	2 (1 por c/ grupo)
4. "Ticket de salida Mis emociones y yo".	5	50	10 min.	2 (1 por c/ grupo)
5. "Cuestionario POST Stop Motion".	9	50	20 min.	2 (1 por c/ grupo)
6. "Cuestionario Final POST Proyecto estudiantes".	14	50	30 min.	1 (sesión conjunta)
7. "Cuestionario Final POST Proyecto familias".	25	30	25 min.	1 (sesión conjunta)
8. "Cuestionario Final POST Proyecto funcionarios".	25	7		

Fuente: Elaboración propia

Los permisos recabados se dieron en 2 instancias. La primera, acordó el permiso de intervención con la institución. Este permiso se dio como tratado verbal a testimonio de las partes involucradas. Los permisos para intervenir con los menores se expresaron en un consentimiento informado traducido a los idiomas necesarios, el cual detallaba las acciones en que los padres consentían el involucramiento de sus hijos. Se obtuvo el consentimiento del 100% de los padres, su totalidad aprobó y dio su consentimiento para el 100% de las acciones descritas.

Finalmente, los aspectos éticos considerados fueron siempre el total resguardo y respeto a la privacidad de los menores, aclarando que las respuestas recabadas serían anonimizadas y en ninguna circunstancia identificativas de los estudiantes. Asimismo, jamás se expondría públicamente ninguna imagen, audio o declaración recabada de sus hijos. Los permisos de grabación de las actividades serían exclusivamente para confeccionar el video recopilatorio de la experiencia para compartir exclusivamente con los padres y darles a conocer el proceso del

proyecto por el que transitaron sus hijos. Asimismo, se les entregó el contacto de la investigadora, para que pudieran libre y fluidamente manifestar su salida del proyecto, sin ningún perjuicio para ninguna de las partes. Igualmente, las actividades planteadas siempre responderían a la primera voluntad de cada estudiante de participar en estas, por ende, no se obligaría a ningún estudiante a participar forzosamente de las instancias o a expresar su parecer si no lo quisiera. Las tomas de datos fueron utilizadas únicamente al amparo de este estudio, bajo estrictos fines investigativos y académicos durante su plazo de duración definido, siempre dentro del colegio. Desde un principio se aclaró que este culminaría en el mes de mayo, fecha en la cual posterior a ello estaría estrictamente prohibido extraer información o cualquier registro de las interacciones con los estudiantes. Las grabaciones o datos no utilizados hasta ese entonces fueron eliminados para resguardar su privacidad. En todo momento, familias y estudiantes fueron libres de manifestar la necesidad de detener su participación.

Diseño y análisis realizado

El diseño fue de tipo cuasi experimental con la población de estudio seleccionada intencionalmente de grupos previamente ya establecidos y fue desarrollada en campo. Se utilizó una metodología descriptiva, con enfoque mixto. La población y muestra se compuso por 50 estudiantes, 30 apoderados y 5 funcionarios, teniendo un carácter aún exploratorio. El análisis estadístico empleado fue descriptivo. La principal técnica de investigación fue la encuesta y el principal instrumento el cuestionario. La técnica de análisis de datos fue la estadística descriptiva.

4. RESULTADOS

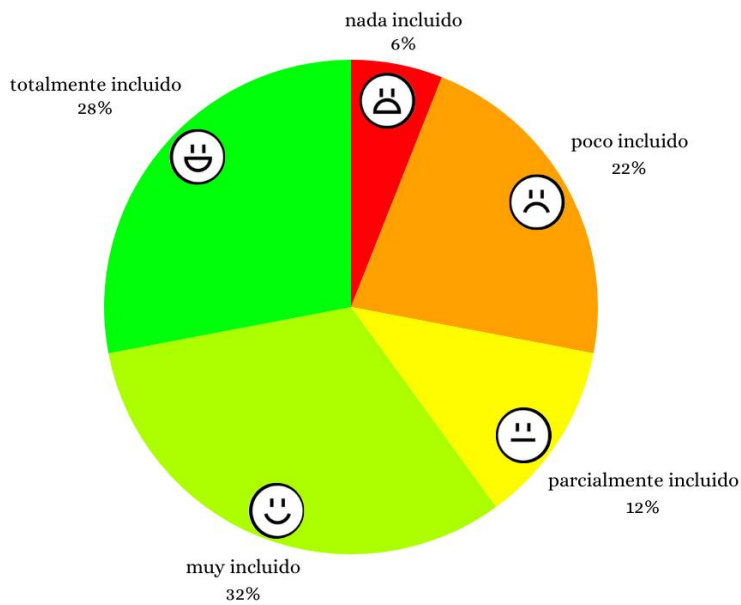
A continuación, se presentan los resultados que responden cuestiones planteadas en los objetivos de la investigación, junto con la hipótesis expuesta. Tenemos así, entonces, 4 objetivos específicos que con su cumplimiento darían respuesta al objetivo general y confirmarían la hipótesis planteada.

Como resultado global, el Proyecto cumplió con su objetivo de promover conductas prosociales para favorecer la convivencia escolar, tras haber

implementado una secuencia didáctica multidisciplinar articulada en las artes plásticas, la escritura libre y los recursos digitales. Esto podemos inferirlo más concretamente de los datos recabados para cada objetivo específico.

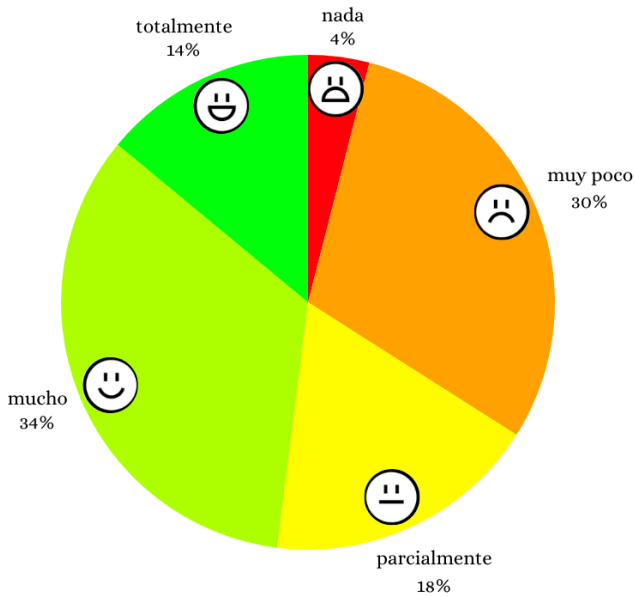
A continuación, se destacan los resultados más relevantes en torno a los objetivos específicos. Con respecto a las percepciones de inclusión antes de iniciar el proyecto, según el instrumento de investigación n.°1, como muestra el gráfico 1, un 40% de los estudiantes se sentía muy poco, nada o parcialmente incluido, mientras que un 60% se sentía muy o totalmente incluido. Asimismo, como ilustra el gráfico 2, un 52% se sentía nada, muy poco o parcialmente considerado y escuchado por sus pares, y un 48% se sentía muy o totalmente escuchado y considerado por sus compañeros. Agregado a esto, un 66% percibía que su curso era un lugar nada, casi nada o poco seguro para ser sí mismo, y un 34% percibía que era un lugar muy o bastante seguro para ser sí mismos, tal como se esclarece en el gráfico 3. Así también, ejemplificado en el gráfico 4, un 67,4% de los estudiantes declaró estar totalmente o muy de acuerdo en que la clase funcionaría mejor si ciertas personas no formaran parte del grupo.

GRÁFICO 1. *¿Qué tan incluido te sientes dentro de tu clase?*



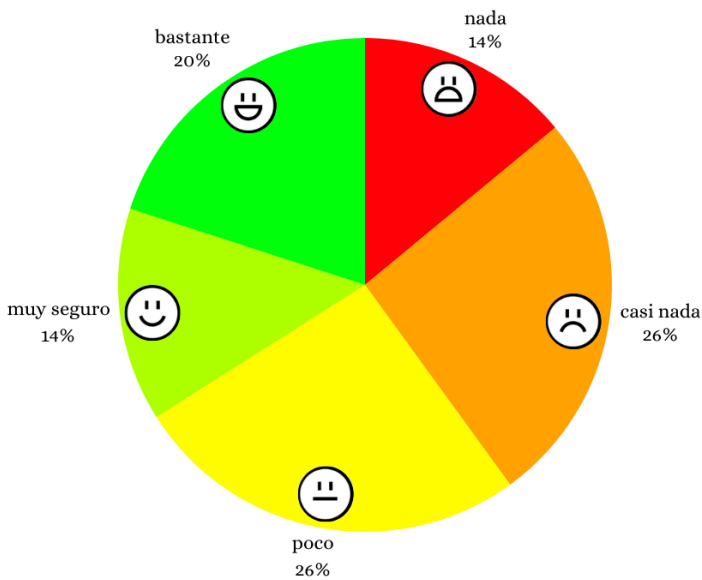
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. *¿Te sientes escuchado y considerado por tus compañeros?*



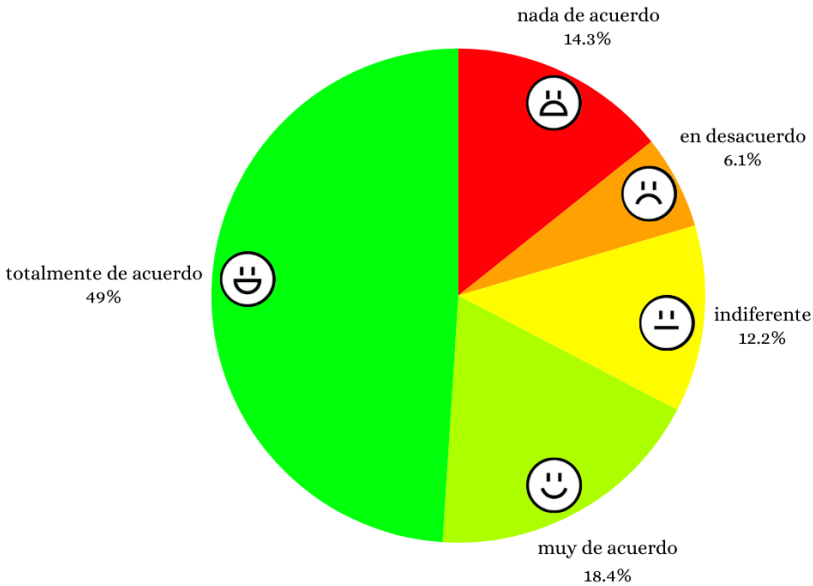
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 3. *¿Sientes que tu clase es un espacio seguro para ser tú mismo?*



Fuente: Elaboración propia

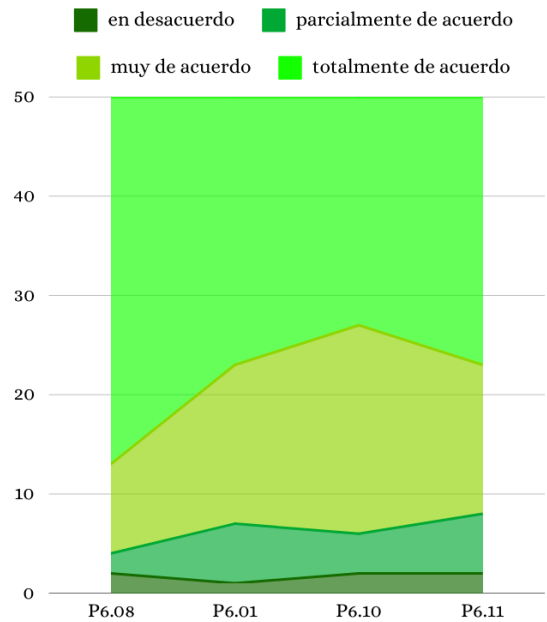
GRÁFICO 4. *¿Crees que la clase funcionaría mejor si no hubiera ciertas personas dentro del curso?*



Fuente: Elaboración propia

En contraste a estas afirmaciones, tras finalizar el proyecto, el uso creativo y artístico de las TIC como estrategia pedagógica para favorecer la inclusión social y los cuestionarios finales arrojaron los siguientes resultados de mejoras: Un 92% asegura que se sintió más feliz y seguro en su clase durante las actividades del proyecto. Un 86% está muy o totalmente de acuerdo en que escuchará y atenderá más a sus compañeros tras lo aprendido en el proyecto. Un 88% aprendió a ver cosas positivas en sí mismo y un 84% a ver cosas positivas en los demás. Esta distribución se ilustra en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 5. *Área apilada según grado de acuerdo con las preguntas 1, 8, 10 y 11 del instrumento 6*



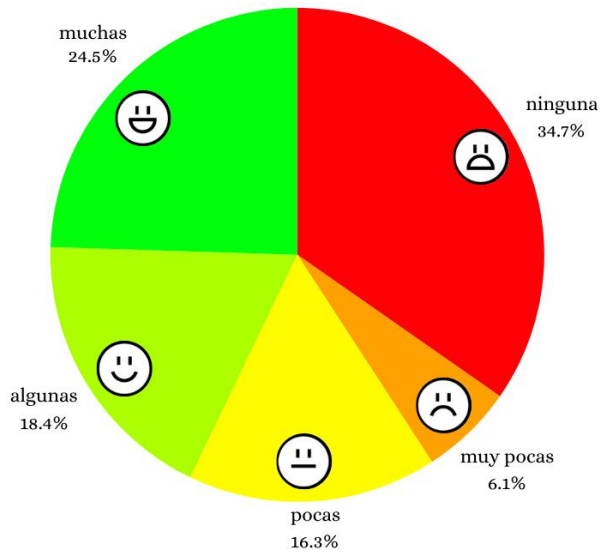
P.6.01: Después del proyecto, ¿vas a escuchar y atender más a tus compañeros?
P.6.08: ¿Te sentiste más seguro y feliz en la clase durante las actividades del proyecto?
P.6.10: ¿Aprendiste a valorarte y ver cosas positivas sobre ti?
P.6.11: ¿Aprendiste a valorarte y ver cosas positivas en los demás?
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los padres, en el instrumento 7 manifestaron estar muy o totalmente de acuerdo en:

Un 100% de las familias en que: ✓ El proyecto favoreció la inclusión de los estudiantes. ✓ Los estudiantes se sintieron felices durante las actividades del Proyecto. ✓ Su hijo se sintió incluido en su clase durante el proyecto. ✓ El proyecto promovió la aceptación de los demás y sus cualidades. ✓ Las actividades promovieron un ambiente socioemocional seguro para los estudiantes. ✓ El proyecto favoreció la inclusión de alumnos que antes no estaban integrados.	Un 97% de los padres en que: ✓ Los estudiantes ahora se sienten más queridos y respetados entre ellos. ✓ Las actividades promovieron la escucha activa de los demás.

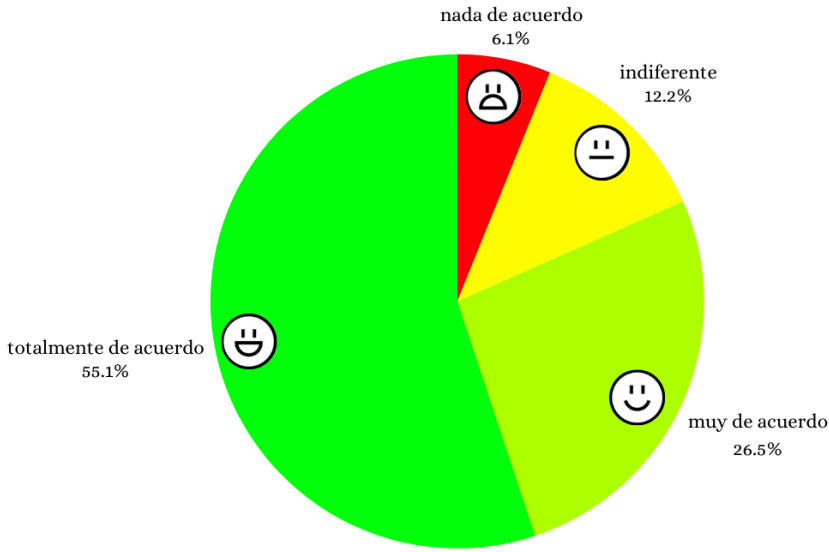
Sobre las percepciones de cohesión social, previo al inicio del proyecto un 57,1% de los estudiantes conocía ninguna, pocas o muy pocas estrategias para acercarse y compartir con sus compañeros, como muestra el gráfico 6. Un 81,6% estaba muy o totalmente de acuerdo en que le gustaría llevarse mejor con sus compañeros y un 28% cree que todos sus compañeros se llevan bien. Esto se expone en los gráficos 7 y 8.

GRÁFICO 6. *¿Conoces estrategias para acercarte y compartir con tus compañeros?*



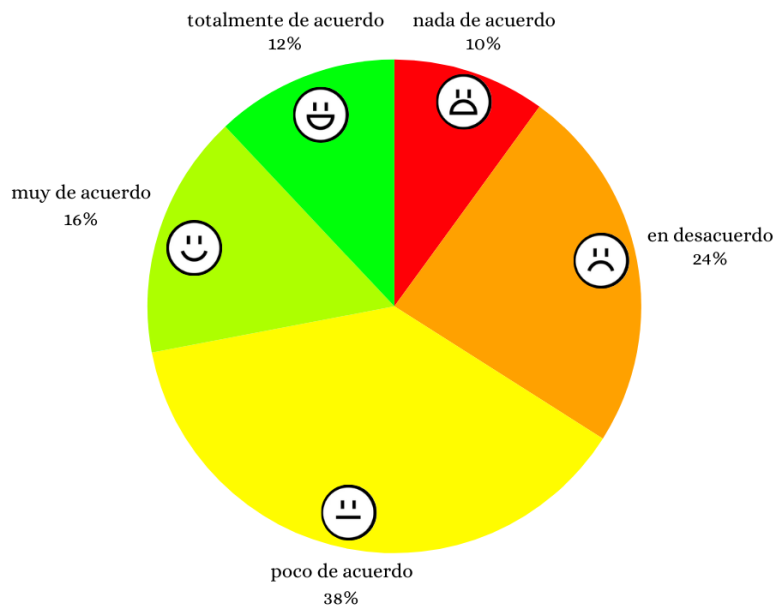
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 7. *¿Te gustaría llevarte mejor con tus compañeros de clase?*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 8. *¿Sientes que todos tus compañeros se llevan bien?*



Fuente: Elaboración propia

Acabada la intervención, los cuestionarios 4 y 6 manifiestan lo siguiente: Un 94% ahora conoce estrategias para acercarse a sus compañeros. Un 96% declara que tendrá más empatía con las emociones de los demás y que ahora comprende que el manejo de sus emociones afecta la convivencia. Un 80% cree que el proyecto le ayudó a llevarse mejor con sus compañeros.

Del cuestionario aplicado a las familias, están de acuerdo (muy o totalmente) en lo siguiente:

✓ Un 93% piensa que ahora los estudiantes se conocen y se llevan mejor entre sí.

✓ Un 100% que ahora los estudiantes comparten más entre su clase.

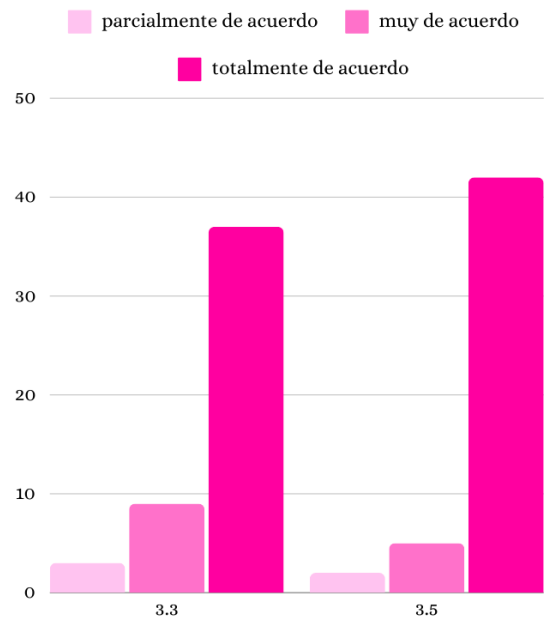
Sobre las percepciones iniciales del buen trato, conflictos y respeto ex dentro de la clase, el cuestionario inicial revela que: A un 90% de los estudiantes le parece que es algo, muy o demasiado difícil solucionar conflictos dentro de su clase. Un 46% afirma que ocasionalmente tiene conflictos con sus compañeros, y un 36% afirma que los tiene muy frecuentemente. Un 92% está muy o totalmente de acuerdo en que la clase funcionaría mejor si se respetara más a las personas. Los cuestionarios intermedios 3 y 4 y finales 6 y 7 recabaron importantes hallazgos después de efectuadas las actividades.

En cuanto al segundo objetivo específico, sobre la multidisciplinariedad como vehículo para desarrollar contextos relacionales promovedores del buen trato y el desarrollo socioafectivo, los instrumentos nos dan a conocer que: Un 90% declara que después del proyecto realizará un esfuerzo por resolver los problemas de forma pacífica sin pelear con otros y un 94% ayudará para que en clase haya más respeto y amabilidad. Un 96% afirma que intentará ser un buen amigo dentro y fuera de la escuela después de lo aprendido, a un 88% este le ayudó a respetar más a sus compañeros y un 72% cree que ahora habrá más respeto en la clase.

Más enfocado a su desarrollo socioafectivo, como se exhibe en el gráfico 9, un 94% cree que la actividad “El peso de tus palabras” benefició su desarrollo socioemocional (3.5) y un 92% afirma que desde ese entonces es más consciente y cuidadoso de qué palabras dirige a los demás

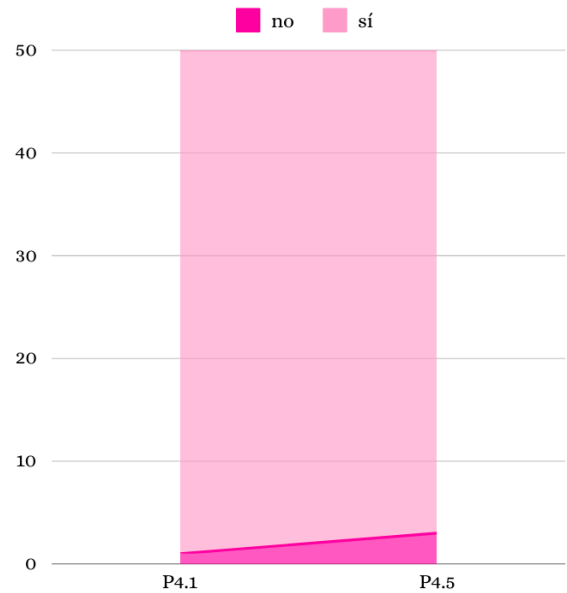
(3.3). Asimismo, como se aprecia en el gráfico 10, un 96% de los estudiantes considera que concluida la actividad "Mis emociones y yo" comprende mejor cómo funcionan sus emociones (4.1) y un 92% ahora comprende que las mismas emociones son vividas y expresadas de manera diferente por cada persona (4.5).

GRÁFICO 9. *Respuestas a las preguntas 3 y 5 del formulario 3 "El peso de tus palabras"*



P.3.3: ¿Desde ahora serás más consciente y cuidadoso de qué palabras dices a otras personas?
P.3.5: ¿Benefició tu desarrollo emocional esta actividad?
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 10. *Área apilada de las preguntas 1 y 5 de la actividad "Mis emociones y yo"*



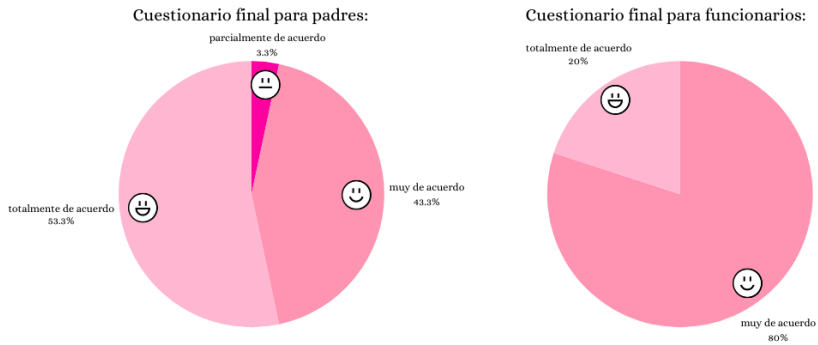
P.4.1: ¿Ahora comprendes mejor cómo funcionan tus emociones?
P.4.5: ¿Ahora comprendes que las mismas emociones son expresadas y vividas de manera diferente por los demás?

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, familias y funcionarios están de acuerdo en que estas actividades ayudarán a disminuir los conflictos (96,6% y 100%) y que promovieron el respeto y empatía entre pares (96,6% y 100%). Sus respuestas se detallan en los siguientes gráficos.

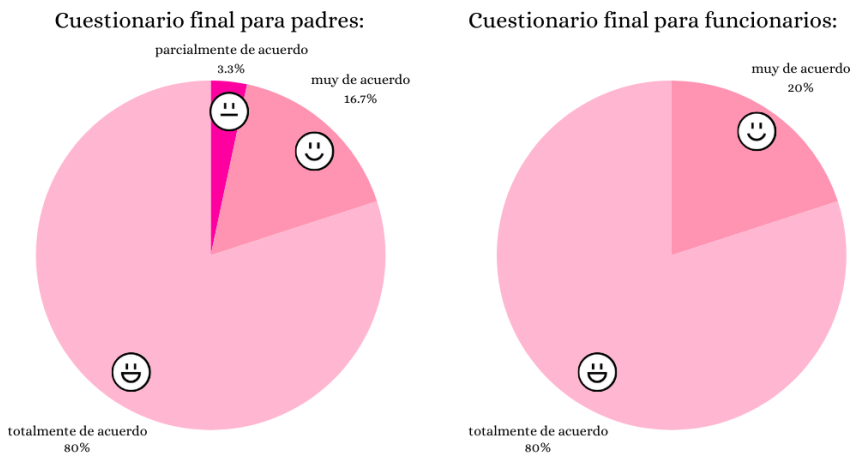
En tercer lugar, sobre las conductas prosociales, predisposición a trabajar en equipo, uso de recursos digitales y significancia del proyecto según el objetivo específico 3, sobre promover conductas prosociales mediante la creación de un cortometraje de Stop Motion como experiencia significativa para favorecer la convivencia escolar y el gusto por el trabajo en equipo. En los cuestionarios PRE 1 y 2 los datos exponen las siguientes situaciones:

GRÁFICO 11. *Comparativa de respuestas padres vs. funcionarios*
"¿Crees que estas actividades ayudarán a reducir los conflictos?"



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 12. *Comparativa de respuestas padres vs. funcionarios*
"¿Consideras que las actividades promovieron el respeto y empatía entre pares?"



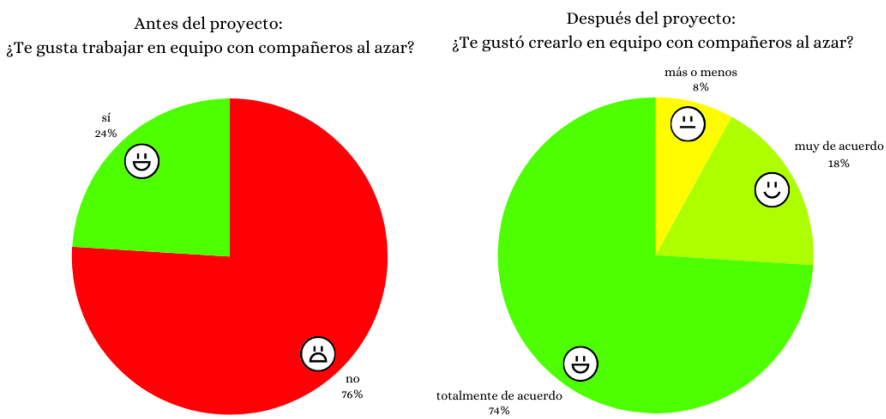
Fuente: Elaboración propia

Un 82% de los estudiantes afirmó haber trabajado antes en equipo con compañeros al azar y un 76% que no le gusta trabajar en equipos con compañeros al azar. Un 76% de los estudiantes no conocía el concepto de Stop Motion y un 98% no había trabajado este. Un 92% no había creado ningún tipo de recurso digital en la asignatura de Educación Plástica, mientras que un 66% afirma que nunca o casi nunca se utilizan recursos digitales en su clase. Los cuestionarios POST 5 y 6 recabaron

los siguientes datos con respecto a este objetivo específico después: En cuanto al trabajo en equipo, a un 92% de los estudiantes les gustó crear el Stop Motion con compañeros al azar (la comparativa se presenta en el gráfico 13), un 94% está muy o totalmente de acuerdo en que la creación del cortometraje mejoró sus habilidades para trabajar en equipo. Un 90% afirma que aprendió a trabajar mejor en equipo después de hacer el proyecto.

Sobre el trabajo con recursos digitales, un 98% declara que le gustó crear su cortometraje de Stop Motion, un 92% sabe cómo hacer ahora un Stop Motion y un 47% cree que su video será útil para enseñar a otros. De las familias y funcionarios un 97% considera que el cortometraje confeccionado será útil para promover la reflexión sobre la convivencia con el estudiantado y familias.

GRÁFICO 13. *Comparativa gusto por trabajar en equipo antes vs. después del Proyecto*



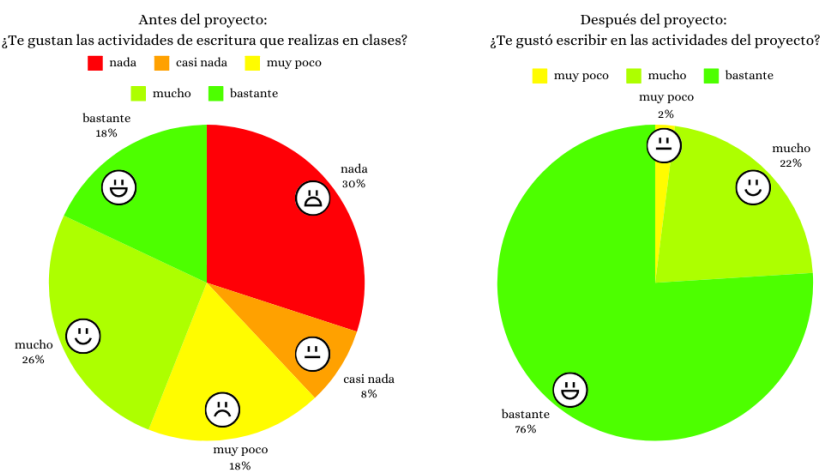
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a qué tan significativa fue esta experiencia, un 88% de los estudiantes afirma que es importante que el proyecto se realice en otros colegios, igualmente, de las familias un 100% está de acuerdo con la misma afirmación. Un 100% de los padres menciona que su hijo solía hacer comentarios positivos del proyecto, un 93% cree que este fue significativo para su hijo y un 100% que las actividades fueron pertinentes al contexto de clase específico. Un 100% está de acuerdo en que es

importante que el proyecto se extienda a otros niveles o entornos educativos y un 67% no había visto actividades similares.

Finalmente, respecto del cuarto objetivo específico, sobre practicar escritura libre para crear experiencias interactivas que mejoren el buen trato y beneficien el goce por la escritura y el aprendizaje de la convivencia, podemos destacar los siguientes datos: Antes del inicio, los estudiantes conocían casi nada, muy poco o poco en un 48% y otro 52% que declara conocer algunas o muchas cosas sobre el concepto de Convivencia. En su escritura, un 52% pensaba que escribía regular, mal o muy mal, en tanto que un 48% creía que escribía bien o muy bien. Además, un 76% declara que otras personas les han dicho que escriben regular, mal o muy mal. A un 56% le gustan nada, casi nada o muy poco las actividades de escritura que realiza en clases y a un 44% le gustan bastante o mucho. En contraste con estas percepciones, los cuestionarios recabaron los siguientes datos: A un 96% le gustó aprender así sobre convivencia y un 94% recomendaría la actividad "El peso de tus palabras" para aprender sobre derechos y convivencia. Un 90% declara que con el proyecto aprendió más sobre convivencia y un 94% declara que finalizado el proyecto conoce mejor sus derechos como niño, asimismo a un 98% le gustó escribir durante las actividades del proyecto, el gráfico 14 manifiesta esta comparativa.

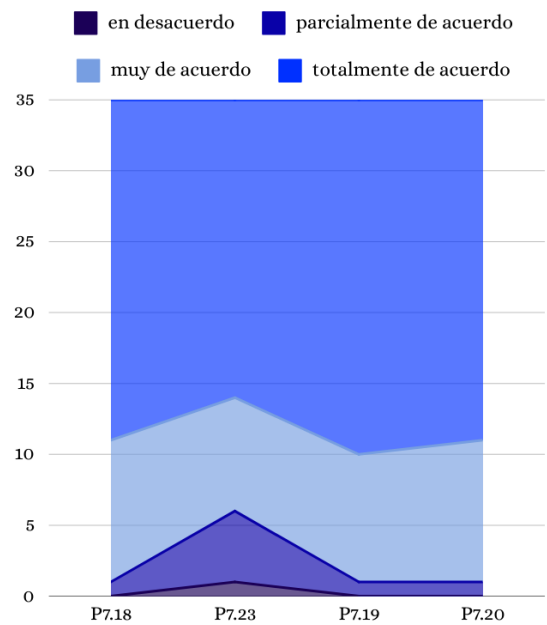
GRÁFICO 14. *Disfrute de las actividades de escritura antes vs. después del proyecto*



Fuente: Elaboración propia

Los datos expuestos previamente, se ostentan en el gráfico 15 y visualizados por padres y funcionarios de esta manera: Un 97% considera que los estudiantes saben más sobre el concepto de convivencia (7.18) y un 83% cree que el uso de recursos digitales pudo promover la convivencia (7.23). Así también, un 97% piensa que las actividades de escritura libre (camisetas, cariñograma, storyboard, etc.) promovieron el goce por la escritura en los estudiantes (7.19) y un 97% que a los estudiantes les gustó escribir durante el proyecto (7.20).

GRÁFICO 15. *Disfrute de las actividades de escritura antes vs. después del proyecto*



P.7.18: ¿Crees que ahora los estudiantes conocen más sobre el concepto de convivencia?
P.7.19: ¿Crees que las actividades de escritura (cariñograma, storyboard, camisetas) promovieron el goce por la escritura en los estudiantes?
P.7.20: ¿Crees que a los estudiantes les gustó escribir durante el proyecto?
P.7.23: ¿Crees que el uso de recursos digitales pudo promover la convivencia?
Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se desglosó en el apartado anterior, podemos emitir conclusiones positivas respecto a lo extraído de los datos recabados en función de los

objetivos e hipótesis planteados inicialmente. Discutiremos los resultados según los siguientes ejes:

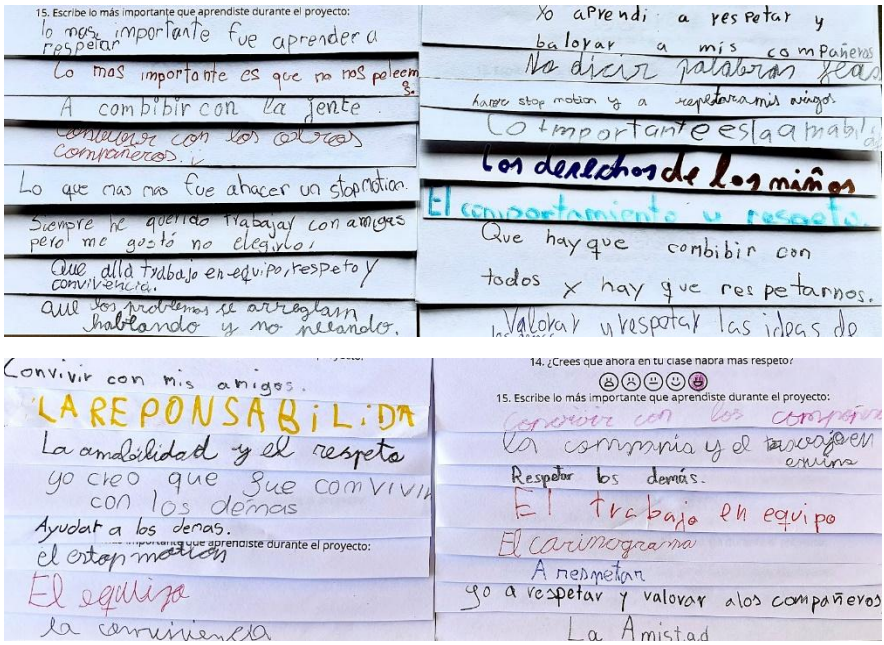
Sobre el impacto en las conductas prosociales: Como se puede inferir, la implementación de la secuencia didáctica multidisciplinar ha demostrado un significativo grado de incidencia en la promoción de conductas prosociales, desde la perspectiva del estudiantado, sus familias y funcionarios del colegio. Los estudiantes intervenidos mostraron una mejora notoria en su percepción favorable de la convivencia, reflejando un mayor respeto mutuo, mejor predisposición a la cooperación voluntaria y actitudes prosociales positivas recíprocas. Esto sugiere que el enfoque multidisciplinar es efectivo para fomentar comportamientos constructivos en el entorno escolar. Al igual que Acaso, M. (2009) subraya la importancia de una educación artística más allá de meras manualidades desarticuladas de la realidad de los estudiantes, se debería apostar por un enfoque donde estas promuevan el desarrollo integral del estudiantado. Este proyecto demuestra cómo las artes plásticas pueden generar impactos positivos en dicho desarrollo, constituyéndolas como un vector versátil para fomentar la empatía y relaciones saludables. Vuelve a ponerse de relieve lo que afirman Cassany, D. (2016) y Timbal-Duclaux, L. (1993), destacando la importancia de los procesos escritos libres y creativos en el desarrollo del pensamiento crítico y emocional, apoyando que estas prácticas fomentan conductas prosociales, permitiendo mejorar la convivencia escolar.

Sobre la inclusión social a través de las TIC: Dentro del proyecto la integración creativa y artística de las TIC y la escritura como estrategia pedagógica contribuyó significativamente en promover la inclusión y cohesión social. Así, los estudiantes expresan de manera crítica y creativa su espacio emocional y aprendizajes sobre la convivencia utilizando las TIC como herramientas facilitadoras para el desarrollo de sus habilidades comunicativas y sociales. Esto indica que el uso creativo de la tecnología y escritura son un vehículo poderoso para fomentar la participación y la integración de todos los estudiantes en el entorno escolar, todo esto demostrado por sus propias declaraciones y materialización en su cortometraje de Stop Motion. Con respecto a la integración del uso creativo y artístico de las TIC y la escritura como estrategia

pedagógica para la inclusión social, autores como Cabero, J. y Fernández, J. (2014) y Reyes, R. y Prado, A. (2020) señalan que las TIC pueden ser herramientas potentes para la inclusión social cuando se utilizan creativamente en entornos educativos. Este proyecto muestra cómo la combinación de tecnologías digitales con arte y escritura puede favorecer una educación más inclusiva. Junto con esto, De la Ese, T. (2023) y Forero, W. y Bennasar, E. (2024) refuerzan la idea de que las TIC, TAC, TEP utilizadas adecuadamente, pueden mejorar significativamente la inclusión y la convivencia en las aulas, proporcionando una plataforma para que todos los estudiantes participen.

Respecto del desarrollo socioafectivo: El proyecto y datos recabados evidencian que las artes plásticas, los recursos digitales y la escritura libre han servido como vehículos efectivos para desarrollar contextos relacionales que promuevan el buen trato, desarrollo y sana convivencia. De hecho, la creación de experiencias interactivas y la colaboración en la elaboración de un cortometraje conjunto de Stop Motion han demostrado fortalecer las habilidades de trabajo en equipo, la empatía y el respeto entre los estudiantes, de acuerdo con los datos expuestos desde las perspectivas de ellos mismos, sus padres y los funcionarios involucrados. Esto sugiere que el enfoque multidisciplinar utilizado en el proyecto aportó de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito socioafectivo personal y colectivamente. La culminación del proyecto evidenció el impacto positivo de las artes plásticas en el desarrollo de emociones asertivas y relaciones saludables. Este proyecto muestra cómo el arte, junto con la tecnología y la escritura, pueden crear experiencias educativas que desemboquen en un entorno escolar más armonioso. Asimismo, los resultados de este subrayan nuevamente la importancia de la expresión plástica en el trabajo de la educación emocional, lo cual se refleja plenamente en los resultados positivos obtenidos y en las propias declaraciones de los estudiantes:

Acerca de la promoción de valores prosociales mediante la creación de un cortometraje: La creación conjunta y colaborativa de un cortometraje de Stop Motion demostró ser una experiencia significativa para promover valores prosociales entre el estudiantado.



Esta actividad fomentó la reflexión sobre la convivencia escolar y el trabajo en equipo, y generó mayor disfrute por la colaboración y expresión creativa en el estudiantado. Por ende, las experiencias prácticas y significativas son eficaces para transmitir y consolidar valores prosociales entre los estudiantes, tal como lo fue en este caso la utilización de las artes plásticas, los recursos digitales y la escritura libre para consolidarlas en este grupo diverso y heterogéneo. En esta línea, Bonnet de León et al. (2020) destacan cómo la integración de tecnologías puede mejorar la autoestima y fomentar la inclusión. Para el caso de este proyecto, la confección de Stop Motion ha permitido a los estudiantes trabajar en equipo y reflexionar sobre la convivencia. Así, este avance en el desarrollo socioemocional del estudiantado apoya que las actividades cooperativas y el desarrollo moral están interrelacionados, acentuando cómo la creación e implicación en proyectos colaborativos puede inculcar valores prosociales.

Efectividad de la escritura libre en la mejora del buen trato y convivencia: Podemos concluir que la escritura libre demostró ser efectiva para crear experiencias interactivas que mejoran el buen trato y promueven una convivencia positiva, a partir de las declaraciones dadas por el estudiantado partícipe del proyecto. Se comprobó que los estudiantes desarrollaron habilidades de comunicación escrita y han expresado sus emociones y pensamientos de manera libre y creativa, lo que ha contribuido a fortalecer las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia en su propio entorno escolar. Esto sugiere que la escritura libre es una herramienta valiosa para mejorar el clima escolar y fomentar un ambiente de respeto y colaboración si se emplea de manera flexible con claros propósitos orientados al beneficiar el buen trato y convivencia. En cuanto a lo anterior, Valery, O. (2000) y Pérez y La Cruz (2014) resaltan la relevancia de la escritura en el desarrollo cognitivo y emocional, y cómo esta práctica se relaciona a procesos de mejora en la inclusión social, por ende, también aplicable a la convivencia escolar. Los resultados de este proyecto demuestran que la escritura libre mejoró el buen trato y disfrute de la escritura entre los estudiantes.

En conclusión, estas ilaciones evidencian que la implementación de una secuencia didáctica multidisciplinar puede tener un impacto significativo y positivo en la convivencia escolar e inclusión educativa. Además, se observa que estas prácticas promueven conductas prosociales y también mejoran el desarrollo socioafectivo y la interacción y relación entre los estudiantes, contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa.

7. REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid: Catarata.

Ariza, M. H. R., Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1), 24-47.

Bonnet de León, A., Meier, C., & Saorin, J. L. (2020). Ceramic workshop adapted with 3D technologies to improve the self-esteem of people with disabilities. Sustainability, 12(21), 9063.

Cabero, J. y Fernández, J. (2014). Una mirada sobre las tic y la educación inclusiva. Comunicación y pedagogía, (279-280), 38-42. Recuperado de https://bit.ly/2UQ0htl

Cassany, D. (2016). Describir el escribir. Editorial Paidós.

De la Ese Burgos, T. D. (2023). Los Retos de la Educación en el siglo XXI: TIC, TAC, TEP en las competencias pedagógicas. REVISTA REVICC, 3(5), 63–73. https://doi.org/10.59764/revicc.v3i5.78

Forero-Corba, W., & Bennasar, E. N. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 27(1).

Kohlberg, L. (2012). Las seis etapas del juicio moral. Postconvencionales: ética, universidad, democracia, (5-6), 113-117.

Reyes Chávez, R., & Prado Rodríguez, A. B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. Revista Educación, 44(2), 506-525.

Timbal-Duclaux, L. (1993). Escritura creativa (Vol. 3). Edaf.

UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Educere, 3(9), 38-43.

Vygotsky, L. (2000). Capítulo 6: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 123-140.

8. ANEXOS

ANEXO 1. SECUENCIA DE INTERVENCIÓN PROPUESTA

Actividad 1: Presentación del proyecto y cuestionario inicial (percepciones de la convivencia).
1 sesión: Presentación del proyecto a los estudiantes (breve visualización de los objetivos, propósitos, planes y productos esperados). Entrega y relleno del cuestionario inicial sobre percepciones de la Convivencia dentro del curso. Envío a los padres carta de presentación y consentimiento informado. Realización de dinámica inicial para conocerse y entablar relación con la investigadora en campo.

Actividad 2. Cariñograma (escritura libre y creativa anónima de mensajes positivos a sus compañeros aleatorios).

5 sesiones: Instalación de panel mural dentro de la sala del curso con un sobre identificativo para cada estudiante donde se depositarán los mensajes. Semanalmente se trabajará en la asignatura de EMOCREA la escritura libre o creativa de 2 mensajes anónimos positivos a compañeros asignados aleatoriamente con ayuda de tarjetas personales. Se realizarán instancias de diálogo conjunto para promover la reflexión sobre los mensajes que quieran ser compartidos voluntariamente.



Actividad 3: El peso de tus palabras (actividad de concientización sobre las consecuencias e impacto de las palabras que utilizamos hacia los demás).

2 sesiones: En la 1° se realizará una simulación metafórica con un peluche y rocas sobre el peso que las palabras pueden tener sobre la vida y autoestima de las personas. Luego, completarán un listado de “cualidades y defectos” que otras personas les han asignado a ellos mismos y que marcaron su vida, distinguiendo en papel amarillo las “cualidades” y en gris los “defectos”. En la 2° sesión desecharán metafóricamente los papeles grises diciendo “Me desetiqueto, yo no soy…” y se echarán a la “basura” como representación simbólica. Finalmente, recibirán un mensaje positivo y reflexionarán de manera conjunta.











Actividad 4: Creación de cortometraje de Stop Motion para concientizar sobre convivencia (trabajo colaborativo conjunto).

7 sesiones: En la asignatura de Artes Plásticas y EMOCREA cada curso confeccionará en pequeños grupos aleatorios (de manera guiada) un breve cortometraje de Stop Motion utilizando las TIC. El mensaje principal a transmitir será el de aceptación e intencionalidad en la inclusión de todos a través de la buena convivencia dentro de los entornos escolares, bajo la premisa "¿cómo deseamos que sea nuestro cole?". Se realizarán storyboards y bosquejos para luego grabar en 1 sesión particular para cada equipo su trabajo.







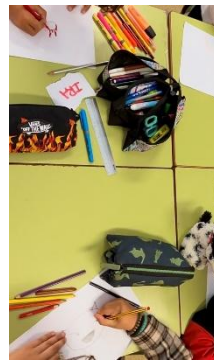




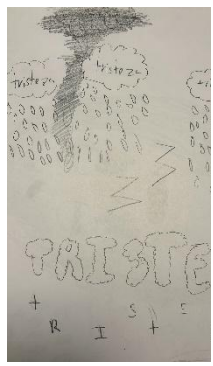

Actividad 5: Mis emociones y yo (actividad de comprensión de la expresión emocional para favorecer la empatía a través de las artes plásticas).

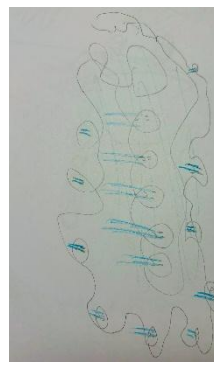
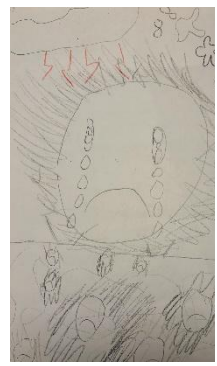
1 sesión: Se les enseñará sobre 6 emociones básicas y compartirán su expresión característica asociada. Luego, con materiales plásticos expresarán cómo sienten o "cómo son" dichas emociones a través de preguntas guiadas. Trabajarán la empatía y comprensión entre pares (mi par siente lo mismo, pero lo expresamos y vivimos de manera diferente).

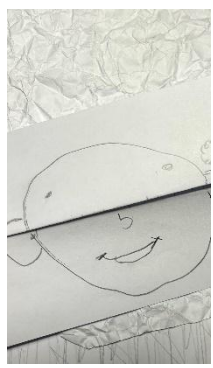


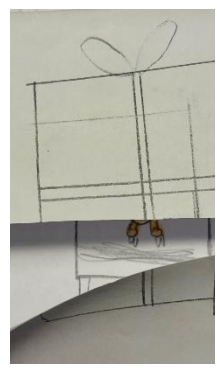


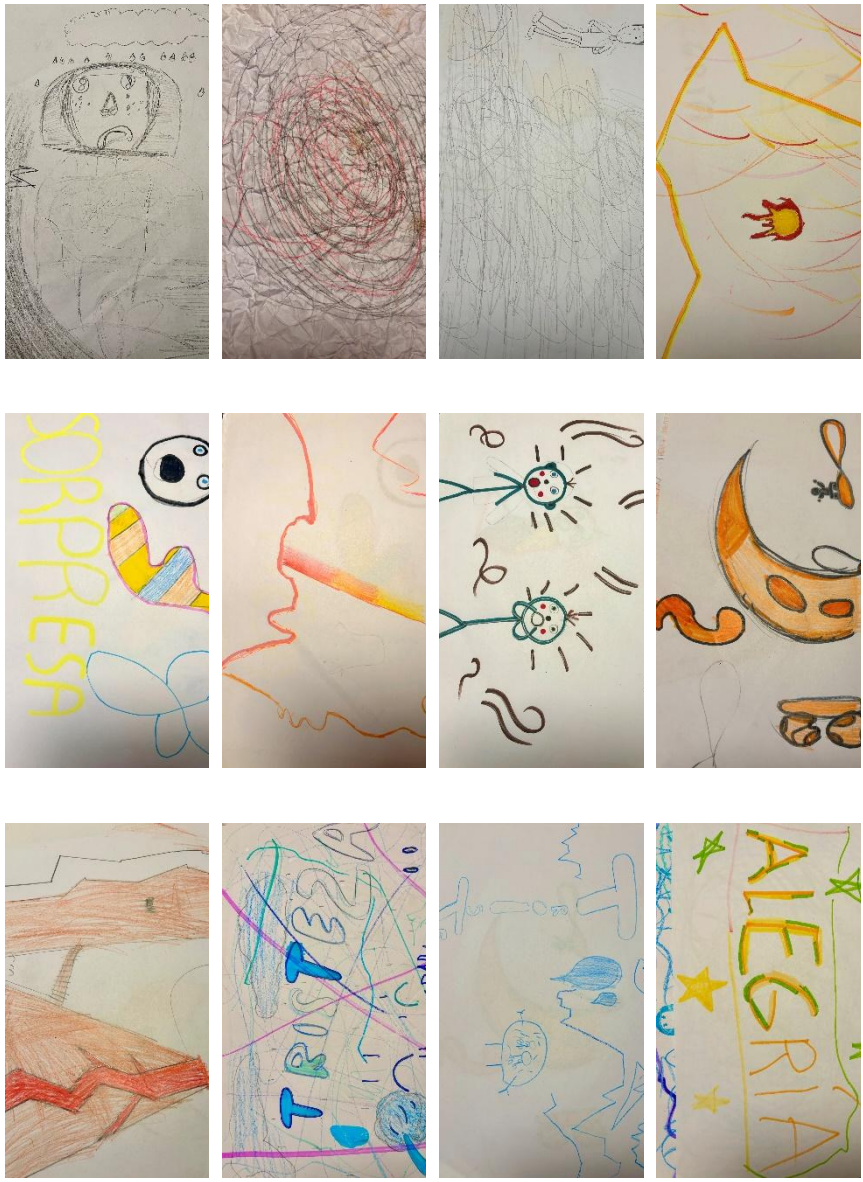






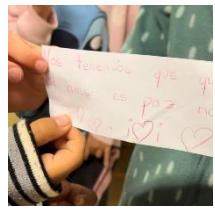

SORPRESA
ALEGRIA



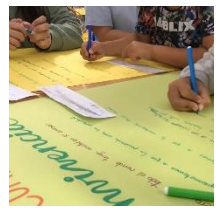
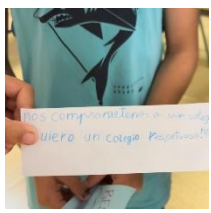
Actividad 6: El abrazo colorido + sesión del perdón (actividad de reconciliación para afianzar relaciones interpersonales).

2 sesiones: En la 1° se hablará de las relaciones interpersonales y del valor del perdón. Colaborativamente se creará un nuevo pacto en el nivel para continuar avanzando en mejorar la convivencia. En la segunda sesión, mediante materiales plásticos expresarán lo aprendido durante el proyecto de manera concreta al plasmarlo en mensajes positivos voluntarios escritos en las camisetas blancas de sus compañeros y otorgando abrazos.



























Actividad 7: Reunión de cierre y despedida (con padres) y presentación del vídeo resumen final de la experiencia y cortometraje confeccionado).

1 sesión: En la última actividad se invitará a los padres a presenciar el gran recurso digital de cortometraje de Stop Motion ideado y creado por sus hijos y a conocer cómo se dio toda la experiencia a través de videos recopilatorios. Se aplicará el cuestionario final a padres y funcionarios para evaluar la efectividad del proyecto.



EL CULTO AL NARCISISMO. EL AUTORRETRATO Y EL SELFI COMO AFIRMACIÓN DE LAS IDENTIDADES DIGITALES EN LA ERA DE LA HIPERCONECTIVIDAD

Olga Marugan Oliva
Universidad de Jaén

Esperanza Cobo Arnal
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos, desde el antiguo Egipto, pasando por la Grecia clásica y el Imperio romano, y hasta llegar a nuestros días, el subgénero del autorretrato ha estado presente en toda la historia del arte menos en la Edad Media, una época marcada por la pintura religiosa, en la que fue casi inexistente, exceptuando las efigies de quienes aparecen como donantes en algunos retablos y cuadros al haber sufragado la obra. Con la llegada del Renacimiento es cuando el género del retrato y el subgénero del autorretrato dan forma y contenido al tema. Siguiendo este camino hasta el tiempo de la modernidad plena de los siglos XIX y XX, se comprueba cómo el autorretrato participó del mismo proceso tanto de deconstrucción como de experimentación al que se vieron sometidos el resto de lenguajes y géneros artísticos, rompiendo definitivamente con los cánones y las reglas que hasta entonces habían gobernado su campo de acción. En pleno siglo XXI, la autorrepresentación individualizada tiene una enorme relevancia, dependiendo en gran manera, del desarrollo de los lenguajes artísticos y la expansión de nuevas estructuras sociales, políticas y tecnológicas que propician y engendran la conceptualización de la imagen y del individuo como manifestación de su propia singularidad. En definitiva, el autorretrato artístico y el selfi, en la actualidad, pretenden trazar una cartografía de estos entornos cambiantes

que permiten comprender la evolución de un subgénero del arte occidental que constantemente, está ofreciendo nuevas formas renovadas.

1.1. TAXONOMÍAS DEL AUTORRETRATO Y EL SELFI EN LA ERA DIGITAL: CIRCULACIÓN Y NARCISISMO DE LAS IMÁGENES

En la mitología griega Narciso era un joven apuesto, capaz de enamorar a cualquiera. La ninfa Eco fue seducida por él y, como no fue correspondida decidió ocultarse en una cueva y consumirse hasta acabar con su vida. A modo de castigo, la diosa Némesis hizo que Narciso se enamorase de sí mismo. Así un día se encontró de frente con su imagen reflejada en el agua de un lago, se zambulló y se ahogó trágicamente. La imagen hiere y es herida. Su capacidad de seducir y esconder (al mismo tiempo) es uno de los peligros del paradigma contemporáneo al que nos referimos como "narcisismo de las imágenes". En la actualidad, las imágenes se deslizan sin cesar por nuestras pantallas. Si uno de los males de la postmodernidad ha sido la categorización y distribución a diestro y siniestro de subjetividades personalizadas, las imágenes no han estado (ni están) exentas de responsabilidad y protagonismo. Así pues, estas son cada vez más penetrantes y "benévolas"; cada vez más "invisibles". Participan de una seducción que nos e vincula a la apariencia, la falsa representación o alienación, sino a la construcción y remodelación de nuestro mundo mediante un proceso sistemático de personalización, como señalan (Iañez; Padín, 2022)[32].

La representación individualizada de personas reales tuvo una enorme relevancia en la antigüedad grecorromana, que quedaría posteriormente opacada durante siglos, hasta que nuevas estructuras sociales propiciaron la conceptualización de la imagen del individuo como manifestación propia de su singularidad. El culto a la personalidad y al narcisismo se revistió como respuesta al origen de este subgénero tal y como lo entendemos hoy en la cultura occidental, ligado a una noción de individualidad que hunde sus raíces en las primeras décadas del siglo XV, y que dio lugar a una nueva concepción del ser humano en sus relaciones con el mundo en derredor y, en particular, con la divinidad.

[32]Javier Iáñez; Manuel Padín, "Bucear la herida. Paisajes (im)posibles de la imagen en la era postfotográfica", p. 12

En el *Hombre Autorrealizado*, (Maslow, 2022)[33] analiza en calidad de psicólogo la creatividad enfrente el egoísmo saludable. Mis examinados habían reunido los dos opuestos de manera que me di cuenta de que considerar el egoísmo y el atruismo como algo contradictorio y como entidades mutuamente excluyentes era por sí mismo característica de un bajo nivel de desarrollo de la personalidad. De la misma manera, había en mis examinados gran cantidad de otras dicotomías que habían desembocado en una unidad: conocimiento frente a conación (corazón frente a razón, deseo frente a hecho) se convertiría en un conocimiento "estructurado juntamente con" la conación, del mismo modo que instinto y razón llegaban a idéntico resultado. El deber se mezclaba con el placer y éste con el deber. La distinción entre trabajo y diversión se hizo oscura. ¿Cómo oponer el hedonismo egoísta al altruismo cuando el mismo altruismo se hacía susceptible de ser gozado egoístamente? Las personas más maduras eran al mismo tiempo infantiles en alto grado. Estas mismas personas, los egos más fuertes jamás descritos y los más definidamente individuales, eran precisamente aquellos que con más facilidad podían ser no-egoístas, autotrascendentes y absorbidos por el problema. Esto es precisamente lo que hace el artista.

1.2. INDIVIDUALIDADES (DES)CONECTADAS

En la era de la hiperconectividad, la revolución antropológica de los inicios del siglo XXI está siendo experimentada por nuevas relaciones sociales entre las redes, los humanos, los animales, las plantas, los fenómenos físicos que permiten hibridaciones complejas permitiendo mezclar la producción científica y la artística que investigan el nuevo campo sensorial-perceptivo que las nuevas tecnologías han extendido, permitiendo interactuar los avances de la biología, la genética, la física, la mecánica en consonancia y reproductibilidad con las características de la cultura humanística y artística.

La conectividad en la era posbiológica ha acentuado su uso cotidiano permitiendo asentarse y convivir en procesos vitales. En esta interacción del agente temporal intervienen otros factores, pues, la

[33]Abraham H. Maslow, "El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser", p. 218

manipulación, la supresión o la aceleración son factores que encontramos en las prácticas artísticas entorno el autorretrato y el selfi.

Las actuales tendencias en las redes están basando sus estrategias, en la observación pasiva y consumista de los mensajes emitidos por los medios de masa. Los artistas, paralelamente a todo esto, han experimentado con diversos lenguajes y técnicas que les han permitido expresar sus pensamientos y emociones. En las últimas décadas, las nuevas tecnologías disuelven el antiguo vínculo de la imagen con un rostro del que puede y quiere dar testimonio, y nos permite disponer libremente de las imágenes. El culto al rostro y el cuerpo representan y reflejan el inicio de un tiempo nuevo. El desprendimiento del rostro y el cuerpo transforman la fisionomía y la expresión facial en el arte, como objeto de representación entre rostro y cuerpo conectados. La cultura online ha comportado un cambio radical en la cultura mediática, y dentro de él la historia de los medios, en este caso el cyber rostro, como máscaras digitales sintéticas producidas por medios biotecnológicos. El futuro del rostro es indeciso, habita entre un intervalo entre lo tangible, y el sueño, entre lo auténtico y la máscara.

FIGURA 1. *My dayly Facebook Uploads - Hester Scheurwater*



Fuente: https://culturainquieta.com/erotica/los-subversivos-autorretratos-de-la-fotografa-hester-scheurwater/

2. OBJETIVOS

La práctica de la autorrepresentación contemporánea está entendida por la fenomenología del exhibicionismo febril y histérico actual que pretende producir una situación artística de aproximación a la expansión del yo como una reconfiguración de la subjetividad contemporánea. Este nuevo paradigma y conciencia fenomenológica en la práctica artística del autorretrato y del selfi, parten de la arqueología del presente de dar luz a espacios, transformaciones, discursos, organizaciones y comunicaciones que se entrelazan y experimentan a través de la práctica artística, tecnológica, social y política como una manera de conocer el medio físico y social. El propósito del estudio que planteo, es la hipótesis fundamental que identifica la práctica del autorretrato y del selfi como una forma híbrida donde transita la experimentación, el espacio, lo testimonial, lo vivencial, la percepción, la representación, la mirada, la confesión, el diario íntimo, la autobiografía, las memorias, los microrrelatos que convergen con la propia subjetividad: vivencias, experimentaciones, realidades, cuerpos, objetos, sujetos, tecnologías, electrónicas, realidades virtuales y digitales que configuran la dimensión, la construcción, los intereses y objetivos de estas nuevas formas autobiográficas que han irrumpido en el mundo actual, y que se diferencian por la categorización de tradición, contemporaneidad, público y privado. Asimismo, abrir un paréntesis significativo del solipsismo narcisista, la glosolalia, la verbigeración de discursos incoherentes y delirantes, otros no, sobre un subgénero que ha marcado durante y después un triunfo histórico

2.1. Objetivo General

La finalidad de este estudio parte del análisis, investigación y reflexión del autorretrato y el selfi como instrumentos de arte y identidad en la sociedad transmedia.

2.2. Objetivos Específicos

Investigar las interacciones etnográficas de relación entre el rostro, el cuerpo y el espacio tecnológico.

Identificación y reflexión de la autorrepresentación entorno a las implicaciones éticas y estéticas de las nuevas corporalidades y subjetividades en la era de la hiperconectividad.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación ha sido fundamental el trabajo de campo y la difusión de momentos históricos, para hacer pública una manera de entender naturalmente los orígenes y la contemporaneidad entendiendo sus diferencias entre los distintos estilos y sus formulaciones. El ámbito de la creación se enfrenta a multiplicidad de medios y sistemas y conceptos surgidos de la estrecha relación entre arte, ciencia y tecnología, una relación que aquí se presenta a través de las obras de artistas y conducida o propiciada por circunstancias sociales, políticas, culturales que exploran rupturas y cambios principalmente a través de las nuevas tecnologías.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han tenido lugar en la impartición de la materia de formación obligatoria del segundo curso de la materia Taller de Dibujo, para la obtención del Grado de Diseño y Creación Digitales de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En este punto, partimos sobre la investigación de narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria, llevado a cabo la primera actividad, las PAC o PEC: pruebas de evaluación continua. Se propone para ello al alumnado, el uso del concepto de autorrepresentación en la producción artística para fomentar una reflexión sobre el individuo y su papel en la sociedad y con los demás. Las conclusiones confirman que los participantes al final del estudio, son mucho más conscientes de su situación vital, con los demás y consigo mismo por disponer de muchas utilidades prácticas cuando se enfoca y utiliza en el ámbito educativo.

Este grupo de alumnos ha participado en un proyecto de aprendizaje y servicio en educación basado en imágenes (Moss y Pini, 2016) y ampliamente relacionado con el *Arts Based Research* (ABR), concretamente con la investigación basada en las artes, trabajos e

investigaciones que apoyan que aprender a través del arte es perfectamente accesible a todos los campos del saber. El objetivo es generar una narrativa a partir del propio retrato, de la composición, la escena, la iluminación y demás elementos que configuran una imagen, introduciendo la creación de un relato autobiográfico, respondiendo a un proceso de análisis, interpretación y construcción de la realidad. La imagen que han presentado los alumnos pretende ser el concepto que tienen en su memoria. Estas evidencias configuran una reflexión sobre su imaginario simbólico: laboral, personal, emocional y psicológico que condicionan o pueden reconducir su vida. Para ello, algunos alumnos, por ejemplo, decidieron crear la narrativa del profesor facilitador debido a su condición de futuros docentes, como representación a aquello en lo que no querían convertirse y, por otro lado, también se presentaron narrativas de mujeres trabajando en entornos considerados tradicionalmente como exclusivamente masculinos como representación de aquello que anhelan, con el objetivo de proyectar posibles y diferentes versiones de nosotros.

El proceso es la parte más importante. El papel del docente colaborador como docente-artista-investigador es clave y está integrado dentro del proceso de creación, aportando una mirada artística y simbólica que trata de ajustarse lo máximo posible a la propuesta del alumno. Esta implicación de presencia del docente-alumno forma parte del resultado de una acción e relación interuniversitaria con otros agentes culturales, para la formación y acción pedagógica de creación y conocimiento crítico. En las evidencias del alumnado, la figura del profesor colaborador forma parte del relato de los alumnos al análisis y producción autorreferencial, dado que pertenecen al mismo ámbito de la educación. Es importante destacar que, se ha investigado, reflexionado y presentado entorno el uso del autorretrato artístico y de las diferentes herramientas, procedimientos y materiales de producción artística. A través de una metodología interdisciplinaria de innovación didáctica en un contexto de intersección digital, en conjunto con la ejecución de encuestas de evaluación final de la asignatura, se ha evaluado este proyecto de aprendizaje y servicio reflexionando sobre el individuo representado. Las conclusiones de estas evidencias y evaluaciones configuran que el

estudiante de segundo curso de la materia de modalidad obligatoria del Grado de Magisterio Diseño y Creación Digitales de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), designan y utilizan la práctica artística de la autorreferencialidad a través del análisis de la autoconcepción y el autoconocimiento como un hecho que resulta clave para consciencia de su propia identidad. Cabe destacar, que se han utilizado como materiales papel de dibujo de esbozo medidas que van entre un din-A5, din-A4, y un din-A3, lápices duros y blandos, carboncillos, cretas, grafitos, rotuladores, lápices de colores, acuarelas, anilinas, collage, todos ellos escaneados y fotografiados para ser enviados virtualmente en Canvas, el nombre de la plataforma virtual universitaria.

5. DISCUSIÓN

La democratización de las nuevas tecnologías influyen a que habitemos en un ecosistema visual en el que ver y ser vistos ha contribuido a cambiar nuestra mirada y a consumir de manera global la información y la comunicación con la finalidad de implicación. "La generalización de esa estructura social nos impele hoy, sin embargo, a la búsqueda de términos algo más específicos que puedan describir, de manera más concreta, las formas en las que la evolución de ese paradigma ha ido aconteciendo. Proponer el término "sistema-red" como objeto de referencia en este texto trataría así de atender no sólo a la ya extrema morfología en red de las sociedades de más elevado consumo, es decir, a la forma o estructura social en red que caracteriza la vida en ellas, sino, sobre todo, al cada vez más evidente primado de la conectividad y de los intereses económicos inherentes a ella sobre sus propias posibilidades comunicativas o relacionales" (Martín, 2020: 31).

Todos los cambios de paradigma han exigido una reformulación completa y redefinición del método, la forma y la técnica. Ante la profusión de autoimágenes compartidas, las cuestiones acerca del mirar y el ser mirado, del darnos a ver, de la puesta en escena del "yo", asumen necesariamente una desmedida importancia.

Existen multitud de términos para diferenciar tipologías de autorretrato de carácter *sélfico: mirrorpic o reflectograma* en referencia a las

fotografías tomadas en espejos, *belfie* para referirse a autobiografía en la que el protagonista es el cuerpo y no el rostro, *dronie* para hablar de *selfies* tomados con drones, *selfies* en zonas catastróficas, *selfies extremos* para referirse a los realizados en zonas de riesgo... (Sánchez, 2019).

Los estragos del tiempo han reconducido las prácticas artísticas del autorretrato y del selfi continuado, reinventado, dando forma contestataria y tecnológica a las múltiples exposiciones que se han llevado a cabo a numerosas instituciones museísticas y galerías de arte mundiales. Destacan los artistas contemporáneos: Diego Collado (1984), Roc Herms (1978), Christian Boltanski (1944-2021), Colectivo después de Facebook (2012), Erik Kessels (1966), Manuel Sendón (1951), Gonzalo Gutiérrez (1967), Roberto Duarte (1935), Wafaa Bilal (1966), Dina Kelberman (1979), La petite mort (1951-2010), Christopher Baker (1960), Laia Abril (1986), David Slater (1976), Hester Scheurwater (1971). Para la mayoría de estos autores, la cámara es el nuevo espejo. Toda presencia es, en sí misma, (auto-r)representación. En este contexto, lo efímero, lo pasajero, la fugacidad, la falta de peso y asiento de lo visto en la pantalla, es una de las principales características que podemos observar en este hoy-pantalla. Precisamente, explorando su identidad física y psicológica, Laia Abril, Hester Scheurwater y Dina Kelberman, entre otras muchas artistas, han ido sentando las bases del arte autobiográfico tal y como hoy lo conocemos. En este, la introspección, la lucha de enfermedades, la sobreexposición íntima, entre otros temas, han dado lugar a un tipo de arte personal y en forma de memorias, de diario, al basarse muchas de las creaciones en experiencias diarias que son narradas y expuestas. Por ejemplo, la fotógrafa, escritora y artista multimedia, Laia Abril, documenta cuestiones sociales y culturales especialmente relacionadas con la sexualidad, el cuerpo, la psicología, el derecho de las mujeres, en las que sus obras conllevan contenido crítico entorno a los temas de sufrimiento, dolor y discriminación.

En este sentido, cabe destacar, que las nuevas tecnologías, especialmente internet, han favorecido el nacimiento de movimientos artísticos *ciberfeministas* bajo el paraguas del *net art,* aportando en sus obras la crítica social desde una mirada feminista.

"Como gran parte de la cultura visual, los selfies son polisémicos y ambivalentes, y adquieren significado dentro de las posibilidades, relaciones sociales y tecnologías de los medios fotográficos de masas. Como escribe Azoulay en El contrato civil de la fotografía, la fotografía ofrece una oportunidad que conlleva responsabilidad: Para ver más de lo que podían ver solos, los individuos tenían que alinearse con otros individuos que aceptaran compartir su campo visual con los demás. Cada imagen es algo más que una imagen; como un nudo dentro de redes de relaciones sociales, ofrece la oportunidad de examinarnos a nosotros mismos y nuestros compromisos y de alinearnos con los demás. ¿Quién soy cuando miro selfies?" (Morse, 2022: 3).

El rostro siempre pasa previamente por el filtro de los medios visuales técnicos. Desde que se hizo posible la producción mecánica de rostros en forma de imágenes disponibles en todo momento, los pintores pasaron a un segundo plano. Cada vez son más las constancias de los mapas visuales interdisciplinares condicionan su enorme amplitud y crean unas estructuras conceptualmente alógicas, artificialmente creadas, que muestra la realidad de las fantasías en el mundo humano, desde las artes. El selfi, es una forma de exhibicionismo e individualismo fomentados por los avances tecnológicos o medios expresivos y de relatos del ser humano contemporáneo. Las autofotos de la vida cuotidiana relatan historias, deseos, esperanzas... son instantáneas privadas que tienen características comunes: autorretratos compartidos en las redes sociales. Como las tarjetas postales que solíamos enviar, los selfis ofrecen importantes ejemplos de nuestra capacidad de traducir una situación en una forma visual, y con sus publicaciones convertirse en un nuevo tipo de medio expresivo: un diálogo visual. Sin darnos cuenta, en estos autorretratos cuotidianos cumplen, a veces, funciones sociales, y nos ayudan a reflexionar sobre las nuevas maneras de comunicarnos. En este sentido, el selfi supone un regreso a los orígenes, pues el propio modelo quien gestiona su imagen, generalmente con el propósito de insertarla en las redes sociales y de obtener así la máxima difusión. Así como, se ha convertido en un microrrelato de la sociedad contemporánea, no solamente del que explican, si no de como lo explican y a dónde lo explican. Sobre la cuestión de narcicismo está presente y no se puede

desligar del concepto selfi. Actualmente el selfi tiene muchas connotaciones: ceremonial, reivindicativa, expresiva, publicitaria, divulgativa, etc. El selfi se transforma en un documento periodístico, instantáneo y viral en conjunción con las redes sociales. El selfi desplaza el tradicional uso descriptivo de la fotografía del «esto es así» por algo más personal «yo no fui» o «yo no formo parte».

A su vez, la autorreferencialidad permite vivir otras vidas, reales o imaginarias, en las cuales reflejar el drama interior del artista, utilizando su propio cuerpo como principal punto de encuentro consigo mismo. En este sentido es una forma de terapia individual, enfrentándonos directamente con nuestros propios miedos, temores y angustias, sin tener que implicar a nadie más, con el elemento añadido de que uno con su propio cuerpo, con su propia existencia, puede hacer lo que quiera, no así con otros cuerpos u otras existencias humanes, reales o fingidas.

El mundo parece así reducirse a su simulacro. Ciertamente, puede tratarse de un «yo» de simulacros compuesto de imágenes instantáneas - imágenes que no duran, que se desvanecen sin impregnarse, que se golpean entre apariencias, que desaparecen y son reemplazadas por otros. (Godart, 2016, 56).

El ciberespacio siempre ha tenido una fuerte connotación visual, en parte por el alineamiento de los científicos y los ingenieros con la doxa técnico-económica y política liberal en la industria de lo digital. El ecosistema actual y la agonía política parten de formas de desorden y de beneficios de la robotización, internet y la inteligencia artificial, con criterios de ambiciones hegemónicas y definidos con precisión como axiomas económicos y antropológicos que pretenden construir una voluntad dinámica singular y tecnológica. El arte en la era de la tecnociencia ha diseñado en los últimos años el diseño de formación computacional que abre infinidad de vías para enfrentarnos visualmente a través de enormes cantidades de datos en continua mutación.

> "Querer dar el poder a los internautas tiene que ver a la vez con una intención sumamente cándida, eminentemente restrictiva y que no contradirá en nada el asalto antihumanista en curso. Ahogados por nuestra pequeñez de miras, no dejamos de afirmar que nos estamos preocupando por esa maldita "libertad personal" sin por ello conmovernos por la

cuestión éticopolítica principal: la preservación de nuestra autonomía de juicio y de nuestra libertad incondicional para ejercerla, la de tener el coraje de valernos de nuestro propio entendimiento" (Sadin, 2020:275).

FIGURA 2. *Fotografía de Laia Abril*



Fuente: https://www.laiaabril.com/project/thinspiration/

6. CONCLUSIONES

Hablar de autorretrato y selfi no es apreciar únicamente la imagen de individuos, cuerpos y objetos que han construido la Historia del Arte, más bien contextualizar los intereses artísticos de las distintas épocas, estilos, técnicas, modas, costumbres, y sobre todo entender que el paso del tiempo ha transitado entre cambios, innovaciones, transformaciones

y nuevas tecnologías que acaparan el peso y la valía artística del autorretrato. Como dice Hans Belting (2021: p.258-266)

> La actual cultura online. No es un epílogo sobre el rostro [...]. Sólo se puede tratar, más bien, de un epílogo de la previa historia cultural del rostro, cuyo tema parece haber llegado hoy día a un punto de inflexión. Una vez más, un cambio radical en la cultura mediática ha llegado a la apertura de un nuevo debate sobre el rostro, como si todo lo que sabíamos sobre el mismo resultara superfluo, y como si en el ciberespacio, pero sólo en él, ya se hubiera diluido en un espejismo. Sin embargo, este nuevo debate pone de manifiesto hasta qué punto el mundo de las imágenes -y dentro de él, la historia de los medios- siempre ha ocupado y sigue ocupando un lugar central para la mirada que dirigimos al rostro. Tal como las entendemos en la actualidad, las cyberfaces no son rostros sino máscaras digitales con las que la producción de rostros en los medios modernos ha llegado a un momento crítico. La antigua distinción entre natural y artificial ha sido cuestionada por este giro cibernético, ya que ahora podemos programar realidades híbridas que se asientan en una zona y en las que la naturaleza sólo tiene cabida como cita [...]. En el mundo de la telepresencia el "futuro del rostro es incierto". No obstante, puede objetarse que quizá nos dejamos deslumbrar por una tecno-semántica que, apoyada en técnicas digitales, nos atrae a un mundo futurista en el que nos sentimos liberados de la reproducción del mundo natural.

Nos encontramos hacia un futuro hipertecnológico, de expansión de la realidad virtual, con reacciones y retrocesos hacia los orígenes. La fría imagen electrónica y el deseo de la calidez de los sentidos, cada vez va tomando camino para muchos que luchan para proteger la productividad manual-artesanal, y de otros tantos que no quieren dejar de renunciar al potencial de la tecnología que nos ofrece hoy en día. Esta polarización del arte contemporáneo define la dialéctica exasperada hacia un equilibrio dinámico para ambos. Mientras tanto, la frágil realidad despliega un abanico de muchas posibilidades. Y el autorretrato también ha sido redefinido en este compendio de circunstancias tecnológicas de este nuevo paradigma social y cultural. Tal y cómo describe Joan Fontcuberta (2020: p.194-195)

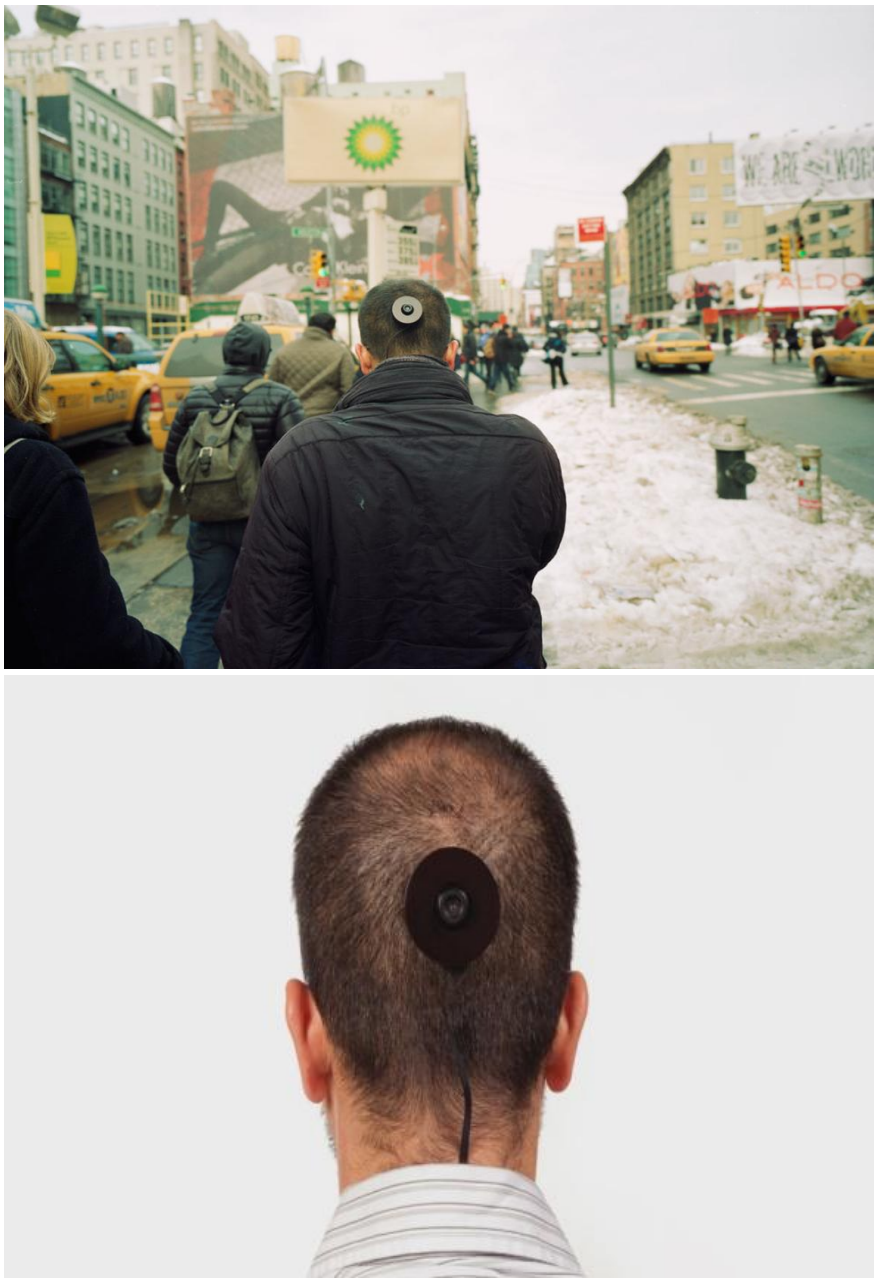
> La postfotografía prima la obra-colección sobre otras estrategias artísticas: prioriza el propósito de agrupar una ingente cantidad de imágenes vinculadas por algún tipo de parentesco, creando estructuras significativas que prevalecen sobre los valores de la imagen singular y autónoma. Y esto sucede en dos direcciones posibles: por un lado, procesando la bulimia escópica, la producción compulsiva de fotografías; por el otro, barriendo con batidas de reciclaje salvaje los repositorios icónicos que

> pueblan el ciberespacio. Los casos que anteceden suponen poner concisamente el acento en las puras acciones recopiladoras y clasificatorias. Estas acciones se resuelven con frecuencia en formato de fotolibro, de intervención en la red o de exposición convencional. Pero en otros casos la obra-colección no constituye un fin en sí misma, sino el preámbulo para instalaciones museales de compleja envergadura.

Los nuevos retos a los que nos enfrentamos, la visión artificial y por ello, la automatización en la estética de la imagen a través de aplicaciones y filtros automáticos que nos permiten obtener fotografías más atractivas. Esta automatización contextualiza modelos de transformación cibernética de usos social de la imagen. No en vano, la elaboración de sistemas eficaces en las imágenes están basados en planteamientos neurológicos en base a la previsión de placer y agrado. Hoy en día no existen reglas para las buenas fotografías, la tecnología eficiente es una de las cualidades más valoradas, en cambio, a nivel artístico y compositivo, todo vale y da rienda suelta y forma a los nuevos parámetros de la postmodernidad: el impacto, la seducción, el peligro y el caos, conceptos definidos, titulados y escritos en artículos de periódicos, críticos y comisarios. En conclusión, tal y como define Christopher Lasch (2023: p. 85)

> El espíritu de superación continuó vivo, aunque degradado, en el denominado "cultivo al self": el cuidado y el adiestramiento apropiados de la mente y el cuerpo, el enriquecimiento de la mente con "grandes libros" y el desarrollo del "carácter". La contribución social de la acumulación individual aún sobrevivía como una tendencia oculta en la celebración del éxito, y las circunstancias sociales del capitalismo industrial temprano -cuando la búsqueda de riqueza redundaba en un aumento de objetos útiles disponibles- dieron algún asidero a la propuesta de que "el capital acumulado significa progreso".

FIGURA 3. *Wafaa Bilal*



Fuente: https://dorismccarthygallery.utoronto.ca/exhibitions/3rdi

7. REFERENCIAS

Baigorri-Ballarín, L. (2019). *Identidades robadas: Arte, apropiación y extimidad en la vida online*. Arte, Individuo y Sociedad, 31(3), 605-624 https://dx.doi.org/10.5209/aris.61417

Belting, H. (2021). *Faces. una historia del rostro*. Akal Estudios Visuales

Benjamin, W. (2018). *Materiales para un autorretrato*. Fondo de Cultura Económica

Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía.* Galaxia Gutenberg

Godart, E. (2016). *Je selfie donc je suis. Les métamorphoses du moi à l'ére du virtuel.* Albin Michel

Iañez, J.; Padín, M. (2022). *Bucear la herida. Paisajes (im)posibles de la imagen en la era postfotográfica.* Muga

Lasch, C. (2023). *La cultura del narcisismo. La vida en una era de expectativas decrecientes.* Capitán Swing Editora

Martín, J. (2020). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales.* Akal/Arte Contemporáneo

Maslow, A. (2022). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser.* Kairós

Morse, N. (2022). *Selfie Aesthetics. Seeing Trans Feminist Futures in Self-Representational Art.* Duke University Press

Mos, J.; Pini, B. (2019). *Visual Research Methods in Educational Research.* Palgrave Macmillan.

Murray, D. (2022). *Visual Culture Approaches To The Selfie.* Routlegde

Oliva, A. (2023). *Más allá del encuadre: Psicología del hecho fotográfico.* Mil palabras.

Prada, J. (2021). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet.* Akal/Estudios Visuales

Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra Editora

Sánchez, M. (2019). *Internet girls. Autorrepresentación feminina y redes sociales.* TFG, Universidad Politécnica de Valencia, Facultad de Bellas Artes

Vives-Ferrándiz, L. (2022). *La cultura visual en tiempos digitales y posthumanos.* Sans Soleil

ANTISELFI UN DISENTIMIENTO A LA IDEOLOGÍA ESTÉTICA Y HEGEMÓNICA DE LA IDENTIDAD VIRTUAL

Esperanza Cobo Arnal
Universidad de Jaén
Olga Marugan Oliva
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se encuentra inmersa en una sobrexposición, continua, de su identidad en el contexto digital, al mismo tiempo que se ha despojado al individuo de su anonimato en la cultura de Internet. Las redes sociales han generado un escenario proclive a la construcción de un individualismo forjado sobre el culto al yo y expuesto, permanentemente, en el ubicuo espacio virtual. El incesante consumo y producción del autorretrato digital, el selfi, nos presenta el narcisismo como rasgo estandarizado al esbozar una puesta en escena ficticia por la que navega sin desfallecer el internauta hodierno. La denominada autofoto convoca, en muchos casos, a un espectro de la realidad ilusoria, edulcorada y simulada, donde los rostros y comportamientos siguen una exhibición normativa y homogénea de la identidad para conquistar al mayor número de seguidores. Dentro del ámbito artístico y social empiezan a surgir espacios de disidencia en los cuales a través de una mirada desde los márgenes se repudian los estándares y estereotipos marcados por el imaginario canónico virtual y se busca crear narrativas desde el concepto de antiselfi. Este trabajo, a través del lenguaje del arte, pretende cuestionar a través de la negación del selfi normalizado la imposición de una omnipresente cimentación cultural y tecnológica a la hora de presentar la huella identitaria del individuo que vive sumergido en una vida en línea.

1.2. El selfi como presentación del sujeto tecnológico

El escaparate digital en el que se ha instaurado, actualmente, la sociedad contemporánea ha degradado la condición de anonimato y las parcelas más intrínsecas del individuo. Las redes sociales se han encumbrado como un entorno susceptible al alimentar los signos fehacientes de nuestro tiempo bajo un patrón narcisista y una incesante exhibición de nuestra intimidad. «En el "imperio del yo", todos "sentimos lo mismo", sin escapar siquiera del solipsismo más lato» (Fisher 2016, p.113)

Bauman señala al espacio online como constatación de la atomización de las relaciones sociales y la preeminencia del individualismo (1999). Internet no recoge la suma de las individualidades, sino un conjunto de las mismas en paralelo al programario del selfi. El selfi aborda la formación y construcción de nuestra imagen, lo que queremos mostrar y aquello que ocultamos, la especulación que generamos con lo que creemos o pretendemos ser, lo que somos, y lo que los demás perciben o creen percibir sobre nosotros.

> La red nos provee de herramientas a través de las cuales archivar nuestro tiempo y construir el relato público e íntimo de quienes somos. La intimidad y la publicidad de dicho relato, las instancias de ese archivo, están determinadas por la arquitectura de los espacios que habitamos en la red. (Rot 2023, p.27)

El yo tecnológico predispone al sujeto hacia un culto permanente al ego y la autoafirmación mediante el formato más replicado en el entorno virtual: la autofoto, el autorretrato o la denominación más extendida entre los usuarios con el anglicismo *selfie*. La grafía selfi, plural selfis, es una adaptación a la lengua española del giro inglés *selfie*, termino traducido por "a sí mismo" y empleado para referirse a las autofotos tomadas, la mayoría de las veces, con teléfonos móviles, tabletas o cámaras digitales. «No hay *selfie* fuera del teléfono inteligente y las redes sociales, y no hay yo cuando se está desconectado» (Lovink 2021, p.169).

El impulso de exponer y documentar nuestra privacidad a los demás miembros de la gran comunidad virtual a través del autorretrato digital intensifica el concepto moderno que enaltece la inmediatez y diluye el concepto aurático de la fotografía. La reproducción tecnológica en masa se aleja del retrato analógico descartando los atributos que la

conformaban como son la captación de un tiempo irrepetible e inaprensible, su función ritual y su unicidad (Benjamin 1973).

Señala Byung-Chul que los selfi no se toman para guardar, no se sustentan en la memoria y están sujetos a la actualidad más inmediata, son «no-cosas instantáneas»:

> El selfi anuncia la desaparición de la persona cargada de destino e historia. Expresa la forma de vida que se entrega lúdicamente al momento. Las selfis no conocen el duelo. La muerte y la fugacidad les son del todo ajenas. (2021 p.52)

La personalidad del individuo se construye cuando ha sido socializado (Durkheim 1976) y en el proceso de socialización actual la irrupción de las nuevas tecnologías ha implantado nuevas dinámicas de presentación y relación con el entorno que han dibujado el carácter posmoderno, el selfi representa los estereotipos estéticos, ideológicos e identitarios que encontramos, extenuantemente, en el ámbito cotidiano y virtual.

La difusión inmediata y redundante de las señas de identidad mediante el selfi disminuyen la exclusividad y conforman una comunidad "levitante" y "proactiva como la define Mery Cuesta «...subculturas en el entorno digital se hacen, no solo más resistentes, sino también más homogéneas» (2015, p.85)

1.3. Un cuestionamiento al ego digital

La autofoto es la ventana digital por la cual accedemos y nos presentamos al mundo; cada día en el contexto mundial se toman 92 millones de selfis. La representación del sujeto en el contexto cibernético actual se define por idénticas sinergias sociales e ideológicas al exhibir la identidad individual y colectiva, trazando estereotipadas cartografías del yo en las sociedades contemporáneas**.** El flujo, constante, de imágenes que invade la comunicación y la relación entre las personas se ha vuelto un acto vital y reiterativo que refuerza el concepto del "yo" como nos señala el fotógrafo y teórico de la fotografía Joan Fontcuberta:

> …lo cual nos devuelve al inicial argumento ontológico del "fotografio, luego existo". La mirada de Dios, es decir: la mirada de Zeus, es decir: la mirada de Zeiss, es decir: la mirada de la cámara, devienen hoy un soplo de vida. (Fontcuberta 2010, p.31)

El testimonio de nuestros actos, deseos, inquietudes, tendencias y localizaciones y por donde transita, sin descanso, el usuario digital se vuelcan a las plataformas de Instagram y Facebook, un vasto territorio plagado de imágenes personales. Actualmente, como nos señala Hito Steryl, casi todos podemos llamarnos artistas:«hacemos presentaciones, suplantamos identidades, enviamos spam, likeamos compulsivamente… » (2018, p.205)

Las llamadas redes sociales se han revelado como los espacios virtuales donde se acostumbran a compartir los selfis que muestran los acontecimientos cotidianos y las celebraciones especiales a los que asisten los usuarios en su vida "real", los viajes y encuentros con familiares y amigos, las parejas sentimentales, las últimas adquisiciones realizadas, los logros sociales; en definitiva una escenografía ególatra y ostentosa que se construye en paralelo a la cantidad de instantáneas subidas a la red. Como nos advierte Lasch la autoestima del narcisista depende de los otros y quiere ver su « su grandioso "s*elf*" reflejado en la atención que los demás le brindan o adhiriendo a quienes irradian celebridad» (Lasch 1999, p.28).

Los proyectos artísticos que denominamos antiselfi generan una crítica mordaz al testimonio, incesante, de la actitud vital que el selfi registra y archiva sobre los movimientos del usuario cibernético. El antiselfi produce y crea inéditas narrativas desde la perspectiva discrepante del arte que influyen y nos hacen reflexionar sobre la construcción ideológica de las imágenes que tomamos con asiduidad de nosotros mismos

> Y el arte queremos creer, no solo puede transformar el tiempo perdido del consumo disciplinado en experiencia estética del tiempo recuperado. Sino que puede convertirse en un campo de entrenamiento para el cibernauta soberanamente inadaptado. (Speranza 2023, p.133)

1.4. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

El selfi es el epílogo tecnológico a lo que fue la pintura de autorretrato durante siglos y que se erigió como el requisito para dejar constancia de la permanencia e identidad del sujeto hasta que tomó el relevo la técnica fotográfica.

La documentación del relato de una existencia, su representación visual a lo largo de la historia ha sido registrada a partir de un segmento ínfimo de la humanidad. La gran masa popular ha devenido anónima, solamente, personas ilustres, potentadas, nobles o miembros de la realeza tenían la posibilidad de ser pintadas y así inmortalizar sus vidas a través del tiempo y compartir públicamente su ascendencia y su poder. En el ensayo de Remedios Zafra "*El entusiasmo*", la protagonista Sibila deambula por las estancias del museo Portrait Gallery en Londres y reflexiona sobre la retórica de los rostros y las poses que simbolizaron poder y que parecen «rostros siempre irreales, más representados que presentados» (2021) y Sibila, también, en paralelo imagina a las personas no "globalizadas" e invisibilizadas que han sido negadas a su representación:

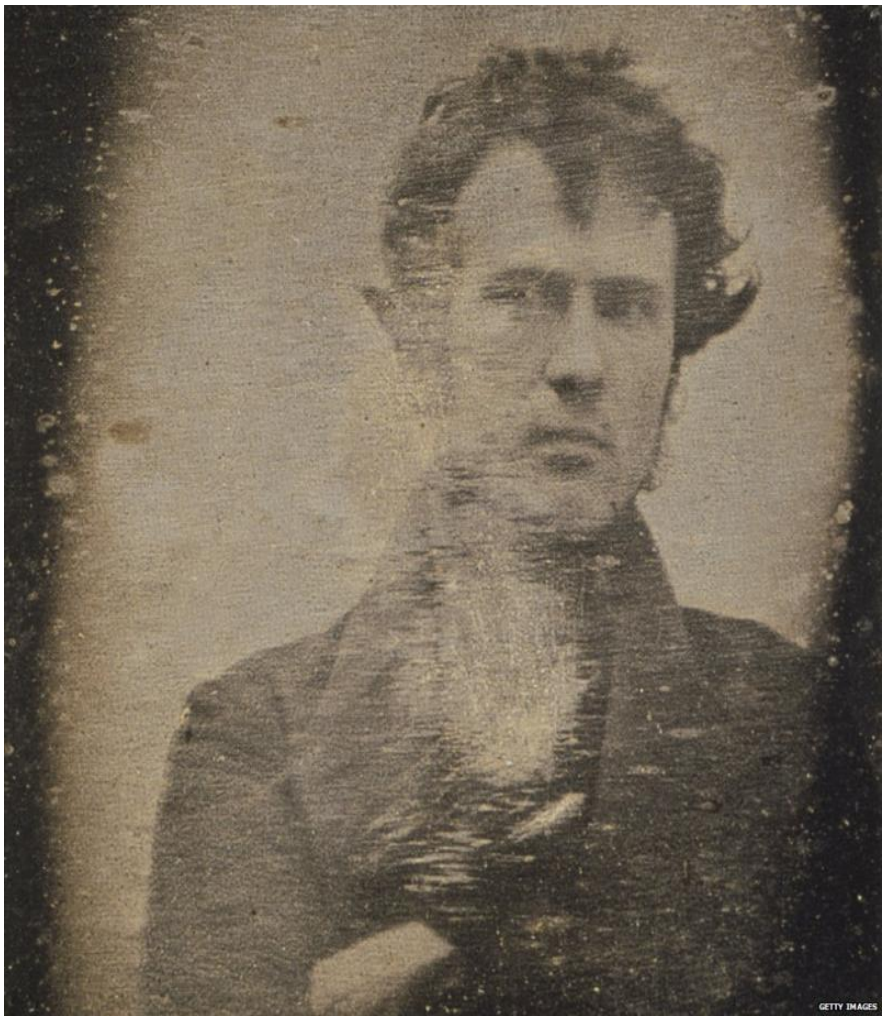
> Sibila imagina vida y sensaciones de las personas «no fotografiadas no pintadas», aquellos que hacían de sombra y periferia fuera del marco que da visibilidad a aquellas representaciones. (Zafra 2021, p.125)

En el contexto europeo, con el advenimiento del Renacimiento, y su visón humanista se sustituye el teocentrismo medieval por el antropocentrismo. Es así como el individuo moderno comienza su individuación, sobrepasando la perspectiva colectiva e iniciando una andadura hacia la subjetividad y preponderando los aspectos biográficos de cada individuo.

A principios del siglo XIX el nacimiento de la fotografía democratizo el concepto de la imagen y dio la oportunidad a las clases populares de documentar ciertos momentos, puntuales y conmemorativos, de su existencia gracias al retrato. La fotografía se erigió como un transmisor eficaz de esa vindicación del sujeto y se convirtió en una herramienta popular y asequible para la inmensa mayoría de la población.

El primer autorretrato fotográfico, y el antecedente primigenio del selfi, fue registrado por Robert Cornelius, quien tomó uno de los primeros daguerrotipos en 1839 a la edad de 30 años, en el exterior de su tienda de lámparas y candelabros en Filadelfia, Estados Unidos.

FIGURA 1. *Daguerrotipo de Robert Cornelius tomado en el año 1839*



Fuente::https://www.bbc.com/mundo/noticias-42060499

En la fotografía se puede percibir a un joven que mira inquisitivamente la caja oscura que le sirvió de cámara. La creación incipiente de la tecnología fotográfica hizo que la toma requiriera paciencia, supuestamente, Cornelius tuvo que estar quieto más de 10 minutos para poder registrar el primer autorretrato fotográfico de la historia.

Volviendo la vista atrás sólo los artistas y sus gremios tenías las habilidades y los materiales necesarios para crear un autorretrato. La

irrupción del smartphone en la sociedad actual ha permitido que todo el mundo tenga las herramientas necesarias para crear su propia huella autobiográfica y digital a través del selfi.

En el contexto de la fotografía contemporánea y en su vertiente documental encontramos antes de la aparición de lo digital la narrativa analógica y cruda de las series de la fotógrafa Nan Goldin (1953). Goldin se constituye como precursora del antiselfi, utiliza la fotografía como instrumento testimonial de su vida privada, una vida que no se oculta y golpea la moral establecida entorno a lo que se alinea con los adjetivos de respetabilidad y decoro burgués. La artista en su serie titulada "The Ballad of Sexual Dependency" (1980–86) muestra instantáneas de las relaciones sentimentales, abusos y adicciones en las que se ve inmersa durante un periodo de su vida. La artista se retrata a sí misma en circunstancias de vulnerabilidad física, emocional y sexual.

FIGURA 2. *Autorretrato, "Nan, one month after being Battered (1984).Nan Goldin*



Fuente:https://www.cartierbressonnoesunreloj.com/nan-un-mes-despues-de-ser-golpeada-autorretrato-e-historia-de-una-fotografa-victima-de-la-violencia-de-genero/

En el autorretrato capturado en el año 1984 titulado "*Nan, one month after being Battered*" Goldin hace un registro documental de su rostro, al cabo de un mes de ser agredida. La violencia inflingida hacia ella,

por su pareja, tras ser visiblemente golpeada no se suaviza ni se esconde, Goldin ritualiza y amplifica el dramatismo de la escena maquillándose sobre los moratones. La artista se empodera sobre el control de la imagen y escoge el momento preciso de la captura bajo una estética realista y descarnada que no pretende ocultar y sí visibilizar aquello que nunca se muestra ni se registra en un álbum familiar. «Intimate photography is also a recostitution of the subtexts in our family snaps.» (Cotton 2007, p.138)

Goldin no se parapeta en una simulación impostada de su vida, registra las grietas. Documentando el entorno marginal que la rodea, desde la escena post-punk, la nueva ola, la subcultura gay, la comunidad LGBTQI y la crisis del VIH en las grandes ciudades y la relación con el consumo de drogas. Goldin acomete un *antiselfi* iniciático dentro de la historia de la auto-representación.

2. OBJETIVOS

2.1. Definición del Problema

El propósito del estudio radica en visibilizar y analizar proyectos artísticos que cuestionan los selfi y los marcos normativos y mediatizados que se han asumido en torno a la representación virtual de la identidad digital.

Las redes sociales han conformado nuevas estrategias de sistematización de la identidad construyendo imaginarios homogéneos al presentar nuestra individualidad tecnológica desde posicionamientos unidimensionales y desde un trasfondo aparentemente lúdico y egótico. Por tanto, es significativo ahondar y destacar en proyectos artísticos y experiencias divergentes dentro del ámbito de las redes sociales que conforman espacios de reflexión y disidencia en cuanto al acontecer de la sobreexposición de la imagen que se proyecta sobre el yo en el mundo virtual.

La proliferación de selfis en las redes ejemplifica, asimismo, la construcción de una identidad sujeta y condicionada permanentemente al reconocimiento y aprobación de los otros usuarios. En una analogía con el *studium* de Roland Barthes podemos revisar esos *likes* como una forma de interacción social adictiva pero a la vez desganada:

> El *studium* es el campo tan vasto del deseo indolente, del interés diverso, del gusto inconsecuente: *me gusta/no me gusta, I like/I don't*. El *studium* pertenece a la categoría del *to like* y no del *to love*; moviliza un deseo a medias;…(1998, p.66).

Es aquí cuando aparece el antiselfi como revulsivo al *like* y, también, como oposición marginal a la «autopromoción neoliberal» (Lovink 2021. p.170). El antiselfi se erige como una herramienta critica al cuestionar el modelo uniforme a una narrativa de la imagen que se ha "institucionalizado".

Este texto tiene como objetivo visibilizar estéticas y posicionamientos desde el antagonismo al selfi que cuestiona los cánones vigentes, empezando por la hipersexualización, el continuo aparentar, el retoque estético a través de la utilización de filtros, el opacamiento de la vejez o la enfermedad y un largo etcétera. El antiselfí es una mirada irónica a ese mundo de las apariencias y la simulación de una cotidianeidad que se idealiza y se subvierte. También el movimiento antiselfi quiere revisionar y señalar la creación de identidades, aparentemente, subjetivas en la red pero sometidas a formas difusas de control y de (inter-dependencia (Lasén 2012).

2.1. Objetivo General

Por lo tanto la finalidad última de esta investigación es identificar enfoques rupturistas y críticos dentro del ámbito de las redes sociales y el contexto artístico sobre la representación del yo tecnológico que refleja el selfi.

El propósito, también, de este estudio parte de la identidad contracanónica del antiselfi como herramienta tecno-cultural de reflexión y debate acerca de los conceptos de sobrexposición, identidad y estereotipos narcisistas y hegemónicos exhibidos en la red.

3. METODOLOGÍA

El procedimiento del estudio está basado a partir de una metodología cualitativa con un diseño fenomenológico. La recolección de los datos y casos de estudio pretende ser holística y de sesgo interpretativo que generan hipótesis (Hernández-Sampieri 2014).

También se trabaja desde la perspectiva de una etnografía virtual que maneja un método de investigación *online*, explorando la interacción social mediada a través de dispositivos tecnológicos. Asimismo se analizaran diversas fuentes bibliográficas, la búsqueda e interpretación del contenido de plataformas digitales y análisis de prácticas dentro del ámbito de la producción artística.

4. DISCUSIÓN

4.1.EL ANTISELFI UNA CARTOGRAFÍA A LA IMPOSTACIÓN

En el año 2017 la galería Saatchi de Londres investiga en la exposición titulada *From Selfie to Self-Expression* sobre la historia de los autorretratos retrocediendo desde los maestros de la pintura como Rembrandt y Velázquez hasta la emergencia del selfi con la masiva popularización de las cámaras de los teléfonos móviles. La narrativa de la exposición pone el énfasis en revertir la banalidad que se le presupone al selfi como artefacto artístico y en dicha exhibición lo legitima a través de obras de aclamados artistas contemporáneos y entre ellos destaca la figura de la icónica artista Cindy Sherman (1954).

Sherman comenzó su andadura creativa en el año 1976 realizando sus conocidas series de autorretratos, *Complete Untitled Film Stills* (1977-1980). Sherman se presenta a sí misma como una modelo que adopta diversos arquetipos ficticios que se le han otorgado a la mujer desde la sociedad patriarcal y que representan la construcción social de la feminidad. Su trayectoria artística desafía las nociones impuestas sobre género, sexualidad e identidad y, a si mismo, cuestiona la represención de la mujer en la cultura popular.

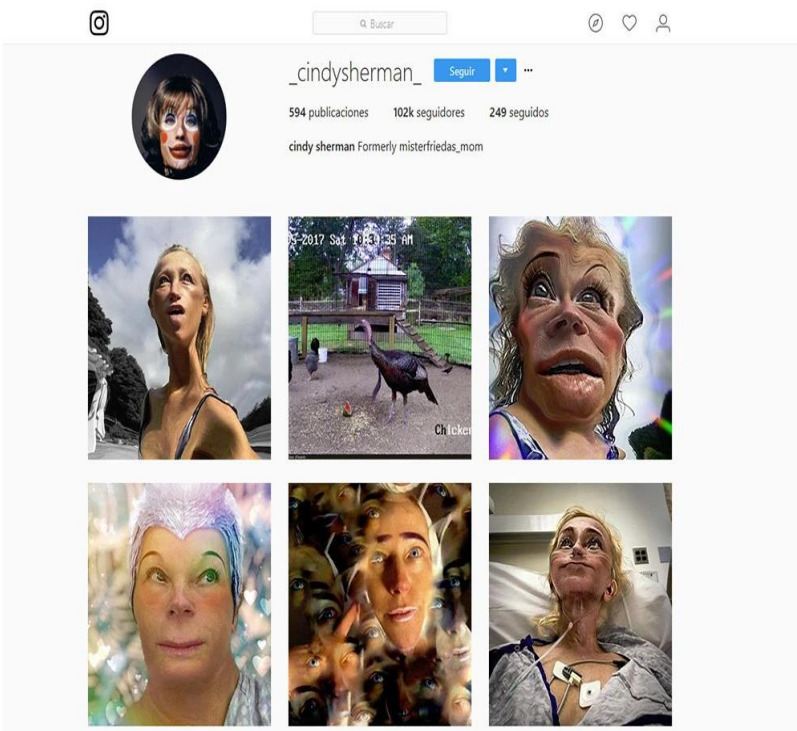
En el año 2017 Sherman se apropia de la cultura selfi mediante la creación de autofotos dimorfas en las cuales a través de la hipérbole de sí misma, critica la obsesión por la belleza y el culto al cuerpo que acosa a la sociedad actual.

Sus selfis distorsionados se deforman por medio de filtros y la utilización de la aplicación Perfect365 de simulación de maquillaje. Los destellos y reflejos cegadores inundan sus selfis y a la vez distorsionan y

alteran una imagen que ironiza sobre la belleza de la mujer y sus constructos sociales.

> El peligro añadido para las mujeres es la aceptación de una disciplina estética que en los años setenta rechazábamos. En el movimiento feminista nos negábamos a que nos dividieran entre guapas y feas y a tener que ajustarnos al modelo de belleza que se nos quisiera imponer en cada momento. (Federici 2022, p.91-92)

FIGURA 3. *'Selfies' de Cindy Sherman*



Fuente:Imagen extraída del perfil personal de Instagram, cindysherman

En una entrevista que realizan a la artista en el año 2020 en la web de la galería *Gagosian* de Nueva York acerca de su obra, Sherman a la pregunta del entrevistador Derek Blasberg acerca de su comentada inquina al selfi la artista responde que lo que le produce animadversión es que la mayoría de las poses de la gente son iguales y pretenden ofrecer una imagen favorecedora y distorsionada de su realidad.

Encontramos otra exaltación del antiselfi en *Miss Beige*, el alter ego creado por Ana Esmith (1976), una artista multidisciplinar procedente de la escena teatral londinense, que cuenta con más de 68 seguidores en Instagram y desde el año 2016 transita por el ambiente artístico y cultural de Madrid. Su territorio de actuación a través de la performance se centra en las redes sociales donde los límites entre lo privado y lo público se diluyen.

Miss Beige entabla un diálogo referencial con la artista Cindy Sherman, al igual que Sherman, Miss Beige, se retrata a sí misma en diferentes escenarios y se construye a través de imágenes donde se presenta como sujeto y objeto. Al mismo tiempo que juega, en clave irónica, sobre el rol de modelo y artista generando sinergias que se solapan.

FIGURA 4. *Creer es más fácil que pensar 29M. Miss Beige, 2023*



Fuente: Imagen extraída del perfil personal de Instagram, miss_beige.

Miss Beige desafía los estereotipos que se imponen en las redes sociales mediante una identidad contracanónica, ficciona una vida aburrida y anódina que transita por una cotidianeidad corriente y de clase popular. Su vision realista de un espacio público desapercibido y caracterizado por una estética ordinaria y sin aparente encanto envuelve todas sus imágenes. Miss Beige transita por una existencia exenta de glamour y alejada de los modelos de belleza que se imponen en el contexto virtual.

Su apariencia, siempre, se caracteriza y distingue por el uso monócromo del color beige, un color aséptico con el que critica la utilización abrumadora del retoque y los filtros que esculpen bajo el prisma del selfi una apariencia engañosa de los usuarios. Su look diario se singulariza, también, por utilizar el mismo vestido, guantes, gafas, joyas y bolso en todas sus apariciones performaticas. Lejos de la hipersexualización, Miss Beige enfatiza en los aspectos físicos más insípidos y un tanto pintorescos de una mujer y exhibe una apariencia no deseable dentro las coordenadas estéticas y mayoritarias del selfi.

Miss Beige en un tiempo de ofuscación por la imagen presenta la escenificación de una mujer "sin brillo" que emerge como un anacronismo en las plataformas sociales y que predispone, según sus palabras, a una reflexión sobre los límites entre lo que somos y la imagen de aquello que se supone que somos. Para ello reclama las identidades anodinas y anónimas proponiendo una crítica sagaz e irónica a las poses forzadas, y la simulación de todas aquellas vidas aparentes y deseables que pululan por la redes sociales.

Stefdies es una insólita serie de performances fotográficas realizadas por la activista, actriz y dramaturga Stephanie Leigh Rose (1987). Realizando un proyecto que transcurre por lugares emblemáticos y turísticos de todo el mundo recrea una serie de muertes teatralizadas. A través de una mirada crítica y una perspectiva antiselfi, cada imagen reflexiona con ironía sobre la continua búsqueda del sujeto contemporáneo de la perfección y la captación incesante de fotografías idealizadas vertidas en Instagram documentando sus viajes.

Cada foto de la serie *Stefdies* es un antiselfi que utiliza el humor y los entornos públicos y naturales para realizar una performance sin

preparación previa y da respuesta a la presión normativa de las redes sociales, la cultura del selfi y el consumismo.

FIGURA 5. *De la serie STEFDIES at Brunate Lighthouse. Stephnaie-Leigh Rose, 2017*



Fuente: Imagen extraída del perfil personal de Instagram, STEFDIES,

Leigh muestra una perspectiva negacionista del selfi, cada imagen se posiciona con sorna ficcionada a la adherencia por parte de la sociedad hacia la búsqueda incesante de fotografías perfectas e idóneas para "colgar" en Instagram. Sus instantáneas condensan la captura de un momento espontáneo, señalando la impredicibilidad y fugacidad de la existencia y recordándonos que la muerte tan invisibilizada en las redes sociales es una realidad innegable.

Para reflexionar, también, sobre la ingente cantidad de autorretratos que cada día se consumen a través de las plataformas virtuales apareció en el año 2015 *The Anti-Selfie Club.* La propuesta artística se origina a través del estudio de diseño interactivo Moniker con base en Amsterdam, la experiencia colaborativa se centra en pedir la participación de internautas que entran en la web del proyecto mientras una webcam les enfoca la cara y los fotografía. Seguidamente a través de una herramienta de cámara web en línea se cubrirá los rostros de las personas

participantes con formas abstractas derivadas de las obras de Malevich. El público virtual que se adhiere al proyecto cubré su rostro con formas geométricas básicas, como círculos, cuadrados o líneas negras que ocultan su identidad.

FIGURA 6. *Selección de Anti-Selfie Club Members. 2015*



Fuente: https://www.studiomoniker.com/projects/anti-selfie-club

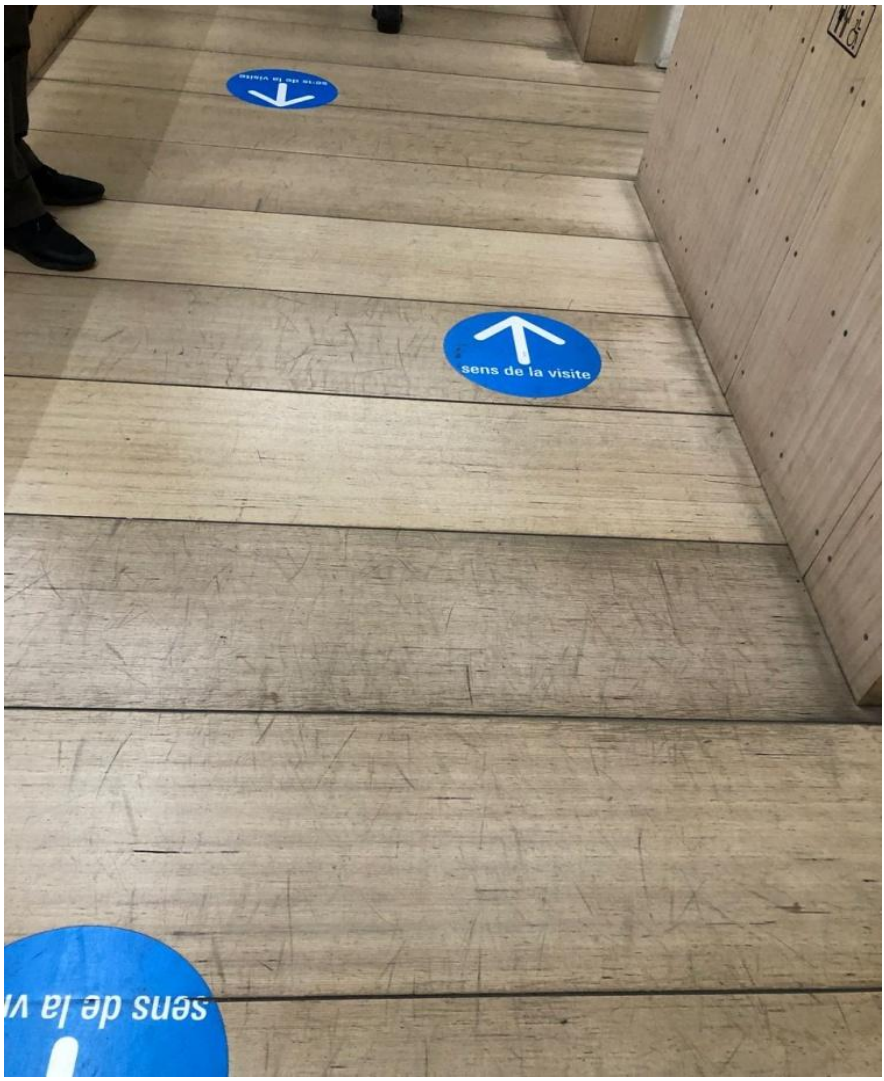
El resultado conformado por una serie colectiva se centrará, también, en la influencia abstracta de Kazimir Malevich y su Cuadrado Negro. Una vez tomadas la fotografías, pasarán a formar parte de la colección de antiselfis de esta iniciativa, que se puede visitar por Internet y que complementa una exposición que la Fondation Beyeler de Riehen ubicada en Basilea dedica al suprematismo de Malévich.

En un momento de extenuante manifestación del yo en las redes sociales la exposición itinerante "*Antibiografia",* comisariada por Alexandra Laudo en el año 2022 y rescatada en el año 2024 en el enclave de la Casa Canals en Tarragona, presenta una selección de obras que plantean autobiografías disidentes.

La artista Francele Cocco (1984), ha sido una de las autoras participante en la exposición "*Antibiografia"* con el proyecto titulado *"Natimorto"*. Cocco generó una aplicación fotográfica para dispositivos móviles que estuvo operativa, experimentalmente, en algunos teléfonos entre los años 2018 y 2020. Cada vez que algún usuario de dichos teléfonos los usaba para tomar un selfi, la aplicación activaba la parte trasera de la

cámara y registraba una fotografía de lo que se encontraba en la esquina opuesta.

FIGURA 7. *De la serie fotográfica "Natimorto". 2017-2020*



Fuente: https://francelecocco.com/natimorto

El mecanismo de la aplicación producía una contra imagen de aquello que el fotógrafo había descartado de su plano principal. La serie de imágenes recogía tomas involuntarias y residuales. Un selfi accidental, al

que se le había arrebatado el rostro del usuario y captaba composiciones marginales, donde el artificio había desparecido y subrayaba mediante la antítesis y el humor un proceso antitético de auto-representación.

Cocco investiga la sociedad tecnológica y el excedente de imágenes que volcamos cada día en Internet, sus paseos turísticos con la cámara reflejan la cara B de un tour sin rostros pegados a un monumento o a una ciudad idealizada. Construye involuntariamente un antiselfi vacacional mediante la utilización crítica de un proceso antitético de auto-representación que no se comparte en las redes sociales.

FIGURA 8. *Antibiografía, "Mitos huecos", 2018 por Mateo Maté*



Fuente: https://www.instagram.com/mateomate_oficial/p/CaHUD21rawV/

En "*Mitos huecos*" Mateo Maté (1964), también artista invitado de la exposición "Antibiografías", reinterpreta esculturas clásicas que no tienen rostro. Durante el acontecer histórico de la humanidad los personajes ilustres que han podido dejar rastro público de su vida se confronta al predominante anonimato de la masa que no ha tenido posibilidad de

construir relatos biográficos y una constancia estética de su identidad en un retrato. En el siglo XXI la invasión ubicua y la democratización de las nuevas tecnologías y la cultura digital produce masivamente imágenes y relatos autorreferenciales que se comparten a un inmenso abanico de cibernautas y es en esa dicotomía histórica donde Maté actúa.

El rostro como agujero que rompe la esclavitud contemporánea al culto estético y la belleza. Un antiselfi matérico que desvirtua el canon hegemónico heteronormativo y basado en la idealización de los rostros de individuos blancos. Maté replica desde el clasicismo y la castración facial las imágenes autorreferenciales que saturan las redes y en la cual predomina un imaginario estandarizado y una continuada exposición pública del yo.

5. CONCLUSIONES

Los proyectos artísticos, presentados anteriormente, reflexionan dentro del territorio virtual y actual de la imagen acerca de la saturación de un "yo" artificial y homogéneo. Los nuevos géneros confesionales que nos aporta el antiselfi en el contexto de las redes sociales se rebelan en contra de las estrategias de sistematización de la identidad que propone el constructo consumista en base a una tecnología del solipsismo. Un efecto desinhibidor y disociativo, según John Suler, que podemos observar en las representaciones que circulan por el ciberespacio (2004). La pose no se corresponde con lo que transmite el sujeto, el selfi arrastra la justificación de los comportamientos colectivos que minimizan la conciencia y amplifican el miedo al rechazo al no ajustarse a un precepto asumido y compartido sin fisuras por la mayoría.

El antiselfi inicia un debate crítico al crear nuevas narrativas y estéticas que distan de la idiosincrasia identitaria impuesta por la tecnología del selfi desde posicionamientos narcisistas y bajo un trasfondo, supuestamente, lúdico y superficial. Por lo tanto, es relevante profundizar y señalar proyectos artísticos y experiencias sociales que introducen espacios de controversia y disidencia en cuanto al acontecer del imaginario que se proyecta sobre la identidad y a través del selfi en el ubicuo escenario de las redes sociales.

La sociedad actual se inserta y afianza en una tecnocultura centrada en la autopromoción de la imagen personal que se difunde a través de una

identidad idealizada. La obsesión por ser visto y validado plantea, sin embargo, interrogantes sobre la autenticidad y trivialidad de dichas representaciones. Cuando el sujeto se enfrenta a una cámara intenta ser otro, una versión siempre mejorada de sí mismo, como apunta Barthes:

> Cuando me siento observado por el objetivo, todo cambia: me constituyo en el acto de posar, me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen. (Barthes 1998, p.40-41)

El *antiselfi* se legitima como un acto de resistencia a las directrices que las redes sociales inducen a proyectar sobre la apariencia personal. Señala, también con ironía, la presión que ejercen las plataformas sobre los cánones de belleza a seguir, los estándares de éxito social a alcanzar y las poses y actitudes que remiten a aparentar un cierto status consumista. El selfi tiene la atenazante necesidad de exhibir una vida excitante y placentera, plagada de viajes, vacaciones y momentos lúdicos, en donde la tragedia se ha suprimido. Los antiselfis se convierten, por tanto, en una herramienta que desafía la tendencia contemporánea de la auto-representación complaciente y homogeneizadora del usuario que navega sin asueto por la red.

8. REFERENCIAS

Baigorri-Ballarín, L. (2019). Identidades robadas: Arte,apropiación y extimidad en la vida online. Arte, Individuo y Sociedad, 31(3),605-624 https://dx.doi.org/10.5209/aris.61417

Barthes, R. (1998). La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía. Paidós

Bauman, Z. (1999). Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica

Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproductividad técnica. Discursos Interrumpidos, vol.I. Taurus.

Byung-Chul, H. (2021). No-cosas. Quiebras del mundo de hoy. Taurus

Cotton, C. (2007). The photograph as contemporary art. Thames & Hudson

Debord, G. (2002). La sociedad del espectáculo. Pre-Textos

Durkheim, E. (1976). Educación como socialización. Sigueme

Federici, S. (2022). Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo. Traficantes de sueños

Fisher, M. (2016). Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?.Caja negra

Fontcuberta, J. (2010). La cámara de Pandora. Gustavo Gili

Hernández-Sampieri, R. et al. (2014) Metodología de la investigación. 6ª. Mcgraw hill Education.

Lasch, C. (1999). La cultura del narcisismo. Andres Bello.

Lasén, A.. (2015). Digital Self-Portraits, Exposure and the Modulation of Intimacy. En J.R. Car-valheiro y A. Serrano Tellería (Eds.). Mobile and Digital Communication: Approaches to Public and Private (pp. 61-78).Livros LabCom.

Madariaga-López, I., & Cillerruelo,L.(2020). Educar en tiempos de selfies: hacia el antiselfie. ARTSEDUCA, (27), 114-127

Martín Prada, Juan. (2023). Teoría del arte y la cultura digital. Akal

Rot, M. (2023). Infoxicación. Identidad, afectos y memoria;o sobre la mutación tecnocultural.. Planeta

Speranza, G. (2023). Lo que no vemos, lo que el arte ve. Anagrama

Steyerl, Hito. (2018). Arte Duty Free. El arte en la era de la guerra civil planetaria. Caja Negra

Suler, J. (2004). Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society 7(3):321-6

Zafra,R. (2021). El entusiasmo.Precariedad y trabajo creativo en la era digital. Anagrama

WEBS

https://gagosian.com/quarterly/2020/04/16/cindy-sherman-derek-blasberg-inconversation/

https://studiomoniker.com/projects/anti-selfie-club

https://francelecocco.com/natimorto

PERFILES DE INSTAGRAM

https://www.instagram.com/cindysherman/

https://www.instagram.com/miss__beige/?hl=es

https://www.instagram.com/stefdies/?hl=es

https://www.instagram.com/mateomate_oficial/?hl=es

LA IDENTIDAD Y LA MEMORIA EN EL OTRO NUEVO CINE ESPAÑOL. DESCOMPOSICIÓN Y RECOMPOSICIÓN EN *LAS NIÑAS* (PILAR PALOMERO, 2020)

Endika Rey Benito
Universitat de Barcelona

Anna Tarragó Mussons
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Según la escritora Sara Mesa, el recorrido artístico no pasa necesariamente por lo autobiográfico, pero sin duda la experiencia propia y el modo de mirar del autor laten tras cada palabra haciendo que una novela acabe siendo una mezcla ficticia de los sueños reales del dramaturgo (Seoane, 2020). Para la investigadora Elena Galán Fajardo, sin embargo, la construcción en ficción, y especialmente en cine, debe observarse desde la propia obra y a través de la exteriorización de los rasgos internos de sus personajes y de la acción (Galán Fajardo, 2007). Los guionistas Jean-Claude Carrière y Pascal Bonitzer, por otro lado, afirman que, más allá de las palabras, resulta necesario sentir la imagen y sugerirla en su intensidad y duración ya que es la imagen la que cuenta la historia (Carrière & Bonitzer, 1998). Estos tres aspectos (la mirada y bagaje del director/a, el modo en que se refleja en los factores narrativos y la forma en que todo ello se materializa en imágenes) resume de algún modo la labor de los/las cineastas.

Ganadora del premio Goya a la mejor película, de la Biznaga de Oro en el Festival de Málaga y presentada en el Festival de cine de Berlín o en el Shangai International Film Festival entre otros, *Las niñas* (Pilar Palomero, 2020) es una de las óperas primas más destacadas de la historia

reciente del cine español. La película parte de lo cotidiano para llegar a lo político, y lo hace a través de la descripción de un escenario concreto (Zaragoza en el año 1992), así como también a partir de la confección de un *coming-of-age* de Celia, la niña protagonista, que alcanzará la adolescencia en un proceso de maduración que nos remite simbólicamente al final de la transición española.

Pietsie Feenstra (2022) habla de la película como un buen ejemplo de un nuevo punto de vista dentro de la industria cinematográfica española mediante la construcción de una voz y una insólita escenificación de la memoria. Silvia Guillamón y Jorge Belmonte (2024) plantean que la cinta aúna un relato de formación con una enunciación fílmica centrada en la representación de la subjetividad a través de un aprendizaje que se produce en y a través del cuerpo. José Miguel Hernández López (2020) destaca cómo el objetivo de la cinta consiste en retratar sutilmente ese momento de ruptura en la educación del género en el que uno acaba cuestionándose todo lo que ocurre a su alrededor.

Las niñas es capaz de articular su relato (de voz, de cuerpo, de subjetividad, de país, de memoria y de género) a través de la figura de Celia y de una serie de rasgos que integran su apariencia pero que también expresan su comportamiento y definen su relación con el resto de personajes y elementos de la trama. Así, a partir de un análisis fílmico, tanto de su personaje como de las narrativas e imágenes que lo acompañan, pretendemos descubrir el modo en que Pilar Palomero construye su propia identidad como directora a través de la deconstrucción y ruptura de la identidad de su protagonista.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos principales

- El objetivo principal de esta investigación consiste en realizar un análisis de la construcción narrativa del personaje protagonista de *Las Niñas* de cara a entender las complejidades identitarias ideadas en guion y aplicadas en dirección por Pilar Palomero.

2.2. Objetivos secundarios

- Comprobar cuáles son los temas y elementos narrativos distintivos más presentes en la película *Las niñas* y determinar si existe relación con las óperas primas del cine español de la última década que hayan sido dirigidas por mujeres.
- Determinar en qué medida hay una inclusión de elementos narrativos en relación con el universo femenino, el intimismo, la otredad, la clase social, la sexualidad y la violencia en la película *Las Niñas*.
- Concretar también aquellos aspectos de *Las Niñas* relacionados con el contexto social e histórico, con los personajes femeninos y sus relaciones, con la familia y la maternidad, así como con las relaciones afectivas.

3. METODOLOGÍA

A partir del estudio del personaje como categoría narrativa del relato, y teniendo en cuenta nuevos enfoques relacionados con la teoría fílmica feminista y la mirada femenina, proponemos un estudio de *Las Niñas* a través de una serie de técnicas relacionadas con el análisis de contenido (Aguilar, 2010; CIMA, 2020; Guarinos, 2020; Pérez Rufi, 2016).

Las categorías propias del análisis fílmico vienen determinadas principalmente por dos modelos de análisis recogidos en una investigación previa en la que los autores firmantes realizamos una panorámica general sobre el cine español de ficción realizado por directoras noveles entre los años 2010 y 2020 (Rey Benito & Tarragó Mussons, 2022: 193-194). El primer modelo es el propuesto por Pilar Aguilar en su artículo *La representación de las mujeres en las películas españolas: un análisis de contenido* (2010). Allí, Aguilar expone la siguiente catalogación de cara a analizar las circunstancias y características que acompañan a las protagonistas femeninas dentro del cine español:

1. Las iniciativas que toman los personajes femeninos.
2. Escenas en las que los personajes femeninos interactúan o se relacionan entre sí.
3. Relaciones de amistad, cariño y/o ayuda entre personajes femeninos.
4. Relaciones de amistad, cariño y/o ayuda entre personajes masculinos.
5. Familias.
6. Relaciones maternofiliales y paternofiliales.
7. Relaciones entre hermanas.
8. Parejas.
9. Relaciones sexuales.
10. Relaciones homosexuales.
11. Machismo.
12. Violencia y agresiones contra las mujeres.
13. Prostitución." (2010, pp. 228-230)

El segundo modelo parte del artículo de Virginia Guarinos *Cineastas mujeres: el fin de la soledad de la directora de fondo* (2020) y se centra en una serie de temas narrativos recurrentes en los largometrajes españoles realizados por mujeres:

> "Los universos femeninos (...). El intimismo (...). La marginalidad y la educación (...). La otredad (...). La violencia machista, sexista y de género (...). La revisión del pasado y la memoria histórica". (2020, pp. 80-87)

Nuestra propuesta de modelo de análisis (Rey Benito & Tarragó Mussons, 2022: 195-196) recoge categorías tanto propias, como de Aguilar y Guarinos, con el objetivo de realizar un análisis fílmico en profundidad de la película. En esta ocasión se añaden, a su vez, algunas ideas presentes en las categorías de análisis propuestas en *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico* (2020), estudio realizado por Fátima Arranz para CIMA-Asociación de mujeres cineastas y de medios audiovisuales, y que, si bien se centra originalmente en el análisis de productos audiovisuales televisivos, hemos creído conveniente sumar conceptualmente a la confección de nuestro modelo de análisis. Las categorías allí recogidas son las siguientes:

"1) Sexo. 2) Secuencia. 3) El protagonismo. 4) La iniciativa. 5) Mundo relacional. 6) Relaciones de familia. 7) Parejas. 8) Relaciones sexuales. 9) Cosificación sexual de las mujeres. 10) Machismo. 11) Violencia de varones a otros varones. 12) Violencia femenina. 13) Violencia y agresiones contra las mujeres" (CIMA, 2020: 59-64).

Pueden observarse nuestras categorías finales de análisis narrativo en la Tabla 1.

TABLA 1. *Modelo de análisis narrativo en relación con las óperas primas de ficción realizadas por mujeres directoras*

CATEGORÍA	POSIBLES RESPUESTAS
Aspectos relacionados con la descripción del/la protagonista	
¿Quién es el o la protagonista principal?	Un hombre/Una mujer/Un hombre y una mujer/Hombres/Mujeres
¿A qué franja de edad pertenece el/la protagonista?	Infancia/Adolescencia/Juventud/ Madurez/Tercera Edad/Varios
¿Vemos cuál es el trabajo del/la protagonista?	Sí/No
¿A qué clase social pertenece el/la protagonista?	Clase alta/Clase media/Clase baja/Se desconoce
Aspectos relacionados con el contexto	
¿Cuál es la época en que transcurre la película?	Pre Guerra Civil/ Guerra Civil/ Dictadura/Transición/Años 80/ Años 90/ Años 2000/Contemporáneo
¿Aparece algún elemento relacionado con el contexto histórico (por ejemplo: revisión del pasado, memoria histórica, ¿etc.)?	Sí/No
Aspectos relacionados con los personajes femeninos	
¿Toman iniciativas los personajes femeninos?	Sí/No
¿Interactúan los personajes femeninos entre sí?	Sí/No
¿Aparecen escenas que impliquen una relación de amistad, cariño y/o ayuda?	Sí/No
¿Es la sororidad un tema principal?	Sí/No
Aspectos relacionados con la familia	
¿Es la familia un tema principal?	Sí/No
¿Es la maternidad un tema principal?	Sí/No
¿Se representa una familia normativa? (padre/madre/hijos)?	Sí/No/No aparece
¿Aparece un progenitor en pantalla?	Padre/Madre/Ambos/Ninguno
¿Aparece otro miembro familiar? ¿Quién?	Respuesta abierta
Aspectos relacionados con las relaciones afectivas	

¿Es la relación de pareja un tema principal?	Sí/No
¿Aparecen elementos relacionados con la sexualidad?	Sí/No
¿Aparecen elementos sexuales no normativos?	Sí/No
Aspectos relacionados con la otredad y la violencia	
¿Aparecen elementos relacionados con la otredad (ya sea un otro inmigrante, racial, religioso, cultural, etc.)	Sí/ Sí, pero acompañados de rasgos de fobia contra la otredad / No
¿Aparecen elementos relacionados con la violencia? ¿Entre qué personajes?	Sí, violencia sexual/ Sí, prostitución/Sí, violencia de género/Sí, otros tipos de violencia/No
¿Aparecen elementos relacionados con la cosificación sexual de las mujeres?	Sí/No
Aspectos relacionados con el intimismo y el universo femenino	
¿Aparece retratado lo que podría denominarse universo femenino (entendido como historias centradas en las mujeres y sus espacios y vivencias)?	Sí/No
¿Aparece retratado lo que podría denominarse Intimismo (entendido como ahondar en lo profundo de los personajes o tratar el conflicto interno como guía de la trama)	Sí/No
Otras cuestiones	
Observaciones sobre la película y otros apuntes acerca de las narrativas o la mirada de la directora que se puedan detectar en el mismo	Respuesta abierta

Fuente: Elaboración propia adaptada de la propuesta de Endika Rey Benito & Anna Tarragó Mussons (2022: 195-196).

A su vez, este artículo plantea un análisis textual de la cinta en la línea de Francesco Casetti & Federico Di Chio (1994), donde la intención pasa por descomponer el objeto fílmico con la intención de recomponerlo e identificar los principios de construcción y funcionamiento de su discurso (Pérez Rufi, 2016: 536). José Patricio Pérez Rufí habla, en su artículo *Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica* (2016), de cómo Casetti y Di Chio sostienen el análisis desde tres niveles de estudio: el personaje como persona (enfoque fenomenológico), el personaje como rol (enfoque formal) y el personaje como actante (enfoque abstracto) pero "de estos tres niveles de análisis posiblemente el que nos permita obtener resultados más interesantes acerca de la construcción de personajes es el que lo analiza como persona antes que como rol y como actante" (Pérez Rufi, 2016: 540). En la línea de Chatman (1990), se entiende al personaje como una unidad psicológica y de acción o lo que es lo mismo: su función narrativa pasa por el conflicto, y la trama y nunca deja de ser una

herramienta fílmica, pero se fabrica como si se tratase de una entidad con una psicología propia ajena al mundo de la ficción. Esta investigación se centrará también en la propuesta de Pérez Rufi (ver Tabla 2) de cara a analizar el personaje principal de Celia en *Las Niñas*.

TABLA 2. *Modelo de análisis de personaje cinematográfico desde la narrativa fílmica*

CATEGORÍA
1) Personaje: Plano/ redondo.
2) Apariencia del personaje: Fisionomía, vestuario, gesto.
3) Expresión verbal.
4) Carácter del personaje.
5) Backstory (vida interior o pasado del personaje)
6) Vidas: Profesional, personal y privada.
7) Meta y motivación.
8) Elementos del discurso caracterizadores del personaje: Decorados y escenarios. Maquillaje y vestuario. Iluminación. Composición del plano. Entrada en escena del personaje. Dirección de actores. Códigos gráficos. Códigos sonoros.
9) Elementos extradiscursivos caracterizadores del personaje: Expectativas de género. Conocimiento previo del personaje. La imagen del actor (star-system).
10) El personaje como rol.
11) El personaje como actante.

Fuente: Adaptación de José Patricio Pérez Rufi (2016: 540-550)

4. RESULTADOS

La protagonista de *Las Niñas* es Celia (Andrea Fandos), una niña de once años que vive sus últimos días de infancia en la Zaragoza de 1992. La película muestra su progresiva entrada en la adolescencia a partir, sobre todo, del encuentro con Brisa (Zoé Arnao), una niña más madura recién llegada a su colegio femenino desde Barcelona, así como a través de las dinámicas novedosas que se van sucediendo con el resto de las compañeras de clase de su edad —y entre las que destaca Cris (Julia Sierra), su mejor amiga—, con las hermanas mayores de éstas, con las monjas profesoras del centro educativo católico donde estudia y con su madre (Natalia de Molina). La película no presenta un armazón clásico en que un conflicto externo guía toda la trama a partir de detonantes, giros de guion y resoluciones y, si bien la estructura sí se desarrolla

alrededor de tres actos más o menos claros, la cinta se construye siempre alrededor del conflicto interno de su protagonista y la incesante búsqueda de Celia por alcanzar una voz propia.

Los varones que aparecen en la película limitan cada uno su presencia a una única secuencia (el cura que confiesa a las estudiantes, el médico que atiende a Celia para analizar una herida y un chico de su edad que conoce en una discoteca y que le pregunta si "quiere rollo"), y se presentan generalmente en plano medio corto, siempre desde la perspectiva de la protagonista, quedando fuera de campo en la mayoría de la película y sin tener ningún tipo de arco narrativo o papel secundario de importancia dentro de la trama. *Las niñas* apuesta de manera explícita por el retrato de un universo femenino donde, tanto respecto a las personas incluidas en plano como en relación a los elementos narrativos, los hombres están ausentes y, aunque ejercen su poder, lo hacen siempre desde los márgenes. Las interacciones se limitan a aquellas que ocurren entre unos personajes femeninos que, a diferencia de los varones, toman iniciativas, muestran cercanía entre ellas (y con la cámara) y retratan en múltiples escenas una relación de amistad, cariño y ayuda, pero que no por ello dejan de mostrar pequeños resquemores y disputas inocentes propias del descubrimiento de la edad que les toca vivir. La sororidad, pues, es un tema principal de la cinta junto a la empatía, pero, aunque el guion no se centre nunca en la crueldad, esa hermandad tampoco es idealizada, y presenta algunos contrastes interesantes (por ejemplo, en la secuencia en que la hermana mayor de Cris hace gala de sus inseguridades echando en cara a Celia y a Brisa su dolorosa condición de huérfanas).

Si bien el contexto histórico y geográfico de la película es claro y nos encontramos en Zaragoza, una ciudad de provincias, a comienzos de la década de los noventa, el retrato del escenario siempre se traza desde los detalles y nunca se sitúa en el centro del plano: un cartel a la derecha de la imagen en una parada de autobús que muestra la campaña publicitaria de prevención sexual del Ministerio de Sanidad "Póntelo, pónselo", una banda sonora con canciones de grupos del momento como Héroes del Silencio o Niños del Brasil, programas de televisión al fondo del plano donde figuras como Francisco Umbral o Raffaella Carrà lanzan comentarios sexualizantes casi de pasada, etc.

Conceptualmente, sin embargo, la época está completamente presente desde todo lo relacionado con la educación, ya sea religiosa (la película que ven en el colegio es *Marcelino Pan y Vino* —Ladislao Vajda, 1955—, como uno de tantos restos del franquismo presentes en la película), sexual (una monja se encarga de explicarles que la copulación es necesaria siempre bajo los ojos de Dios y cuando suceda dentro del matrimonio), corporal (el análisis médico de las niñas se realiza en grupo y sin intimidad, como si se tratase de un acto generacional y social donde el individuo no tuviese peso) o incluso familiar (una madre que oculta su pasado y que ni siquiera ha podido presentar su nieta a su madre debido a que la parió fuera del matrimonio). Si bien la película transcurre en la nueva España democrática, las huellas de la transición y de la dictadura están continuamente presentes en cada decisión narrativa.

Perteneciente a una clase social humilde, Celia vive únicamente con su madre soltera y ésta le ha indicado, en la que es una de las posibles mentiras no resueltas del filme, que el padre de la niña murió antes de que ella naciera. Sin demasiados recursos económicos (Celia pide a su madre que le compre un sujetador o una chaqueta, pero esta siempre le responde que "el mes que viene"), con una progenitora que se ausenta habitualmente del domicilio debido a su condición de madre trabajadora, la familia presente en *Las Niñas* no es normativa, y sólo conoceremos a los otros miembros de la misma (la tía, la abuela, la bisabuela) en el instante en que el abuelo ya haya fallecido y se permita la visita de la madre e hija protagonistas al pueblo originario de la primera.

Aunque las relaciones afectivas o de pareja no sean un tema principal de la cinta, nunca dejan tampoco de estar presentes debido, precisamente, a su ausencia: vemos, por ejemplo, a una madre que no ha vuelto a tener una pareja desde el padre de Celia, o a una niña que no se atreve a dar el primer paso con el primo de una amiga, pero, sobre todo, asistimos a los castigos derivados de esas posibles relaciones. La madre ha sido defenestrada e incluso es considerada una "guarra" por algunas de las niñas del colegio debido a haber sido madre soltera, pero Celia también recibe una bronca descomunal de su madre por haber ido en moto con ese chico del que nunca vemos el rostro. La vigilancia social y el control heredado son una constante en la cinta, y, si bien no estamos ante una película

centrada en retratar elementos relacionados de violencia física, sí que aparecen elementos de una violencia soterrada que impiden a todos sus personajes femeninos volar libremente a lo largo del relato.

A su vez, asistimos a la construcción del personaje de Celia desde una focalización interna en la que su evolución queda marcada a través de la relación que se establece con diferentes elementos. Encontramos, por ejemplo, una relación subrayada con sus objetos (Celia ya no quiere seguir jugando con sus muñecas y las guarda en una caja consciente de que ese momento vital ya ha pasado; aunque no se atreve a probar un cigarrillo real, se imagina fumando utilizando un bolígrafo para visualizarse; descubre jocosamente lo que es un preservativo junto a sus amigas; etc.), el vestuario (en la intimidad de su cuarto la protagonista se imagina con sujetador, reflejando un anhelo de crecimiento, mientras que en su entorno social se prueba la cazadora vaquera de Brisa para visualizarse en esa otra identidad más adulta), el maquillaje (en un par de secuencias del filme el pintalabios y otros productos de maquillaje modifican el rostro de la actriz y la sitúan tanto en ese deseo de crecimiento como en el no reconocimiento propio), su relación con la religión (pasamos de leer los deberes de una niña que habla directamente con Dios a una que se interroga acerca de las posibles mentiras inculcadas por la educación cristiana), con la sexualidad (pasa de fijarse en los crucigramas de una revista a desviar la mirada hacia el desnudo femenino de la portada; se nos presenta a Celia como una niña que comienza viendo dibujos animados en la televisión pero que, cuando se queda sola, intenta descubrir lo que oculta una película pornográfica codificada), etc. Toda la cinta intenta retratar ese momento bisagra en que alguien no ha abandonado la infancia por completo, pero tampoco se sitúa en la vida adulta, cuestionándose tanto su identidad (a través de la voz, del cuerpo, de la imagen) como la relación con un escenario que determina su propia subjetividad.

El personaje de Celia es, pues, un personaje redondo y multidimensional, repleto de dudas y complejidades, que alcanza la madurez pero que, según la definición de Chatman (1990), no se nos describe de manera unilateral ni tiene una única lectura. El retrato de Palomero permite imaginar sus posibles acciones futuras generando así nuevas ideas a raíz

de la discrepancia en su potencial desarrollo (Pérez Rufi, 2016: 541). Se trata de un personaje contradictorio que sigue queriendo ser una niña para su madre, pero que sabe que esa inocencia es imposible en un mundo que se le ha descubierto repleto de mentiras. La relación que establece con el resto de personajes del relato permite también poner en contraste su propia psicología y personalidad individual y, si bien nunca alcanzaremos respuestas claras respecto al tipo de mujer en que podrá convertirse, sí sabemos que ha vivido una serie de cambios (un cambio de carácter respecto al "modo de ser", uno de actitud respecto al "modo de pensar" y uno de comportamiento respecto al "modo de hacer") que lo convierten en un personaje dinámico con un arco de transformación moderado (Seger, 1991).

La apariencia de Celia no se modifica de manera sustancial a lo largo del relato, pero sí se puede decir que la película asiste al comienzo de un proceso de transformación en su fisionomía (el crecimiento del pecho), vestuario (el anhelo por tener ropa que deje de definirla como niña) y gestual (especialmente en todo lo relacionado con la voz y la mirada, algo potenciado por la dirección de Palomero). En relación con la expresión verbal, pese a que *Las Niñas* no sea una cinta donde importe tanto lo que se dice como lo que no se dice, el arco del personaje vive también una evolución e instantes como aquel en que Celia llama a su madre "mentirosa", más que hacer avanzar la historia, potencian una mayor complejidad en la relación entre ambos personajes. Si bien Celia no modifica sustancialmente su manera de expresarse a lo largo de la cinta, esa capacidad por sobreponerse al silencio y categorizar así a su madre, implica una revelación fundamental del carácter del personaje. De nuevo, estamos ante el retrato de una personalidad y un modo de ser más interno que externo, por lo que cuando la película se centra en breves instantes de exteriorización de ideas o sentimientos por parte de sus personajes, estos adquieren una fuerza insólita por contraste.

Ese fuera de campo también es algo muy presente a la hora de explicar al espectador la *backstory* del personaje de Celia. Nunca llegamos a saber a ciencia cierta si su padre realmente murió antes de que ella naciera o si simplemente desapareció de la vida de su madre, pero la idea de ese misterio del pasado es precisamente lo que potencia una ambigüedad del

relato y de las relaciones entre personajes donde lo que importa no es tanto la resolución del secreto como el modo en que éste ha condicionado el carácter, las emociones y las inquietudes de su protagonista. El hecho de que cuando Celia se queda sola en casa se dedique a buscar el libro de familia o a intentar encontrar preservativos en los cajones de su madre, nos indica que la vida privada del personaje está totalmente determinada por su vida personal. Celia es un personaje sujeto, pero, más que considerarlo activo, la construcción del personaje que hace Pilar Palomero se centra en definir una posible potencialidad activa desde un presente pasivo. Sabemos que todo lo que estamos viendo en *Las Niñas* será también la *backstory* del personaje en su futuro.

Los manuales de guion insisten en que para que se produzca un proceso narrativo, cuando se está escribiendo, uno tiene que saber siempre hacia dónde se dirige, "tiene que tener un punto de llegada, una meta, un destino. Tiene que planear la línea de acción de su personaje. ¿Qué le ocurre a su protagonista desde el primer *plot point* hasta el segundo *plot point*?" (Field, 1995: 99). Sin embargo, Celia en *Las Niñas* no tiene una motivación tradicional: sus objetivos pasan por la búsqueda de respuestas, pero las preguntas nunca acaban de estar del todo determinadas. El segundo punto de giro del guion podría ser el viaje al pueblo de la madre y el hecho de conocer a su abuela por primera vez, pero en realidad el solo hecho de ir ya es suficiente para el personaje, porque nunca llegaremos a entender explícitamente qué es lo que sucedió entre su madre y su abuelo. Así, una Celia ya adolescente pero que se ha vestido de niña, frente a una tumba con su madre, rezando con ella, genera más preguntas que respuestas respecto a la meta del personaje.

5. DISCUSIÓN

El íncipit en literatura se refiere a las primeras palabras de un texto y, en lenguaje cinematográfico, hace referencia a las imágenes que abren un texto audiovisual. Andrea Del Lungo habla del íncipit en cuanto arranque de la narración y asegura que constituye el punto en el que el lector entra en contacto con el texto, con el director/a y con sus estrategias narrativas. El autor italiano clasifica las funciones del íncipit sintetizándolas en

“función codificadora (empezar el texto), función seductora (interesar al lector), función informativa (situar la ficción) y función dramática (empezar la historia)" (Del Lungo, 1993: 131-152). En este sentido, todo queda resumido en el primer y último plano de *Las Niñas*.

La película comienza con un grupo de niñas ensayando una canción en un coro, pero sin emitir ningún tipo de voz, sólo moviendo los labios. Poco después pasamos a la práctica real de la canción, pero la monja profesora de canto destaca una serie de nombres, entre los que se encuentra el de Celia, para pedirles que ellas no emitan sonidos y se limiten a mover la boca en silencio ya que cantan mal. Feenstra asegura que “el primer plano es muy significativo, porque vemos en segundo plano a otras chicas con sus camisas blancas, pero anonimizadas, sin ver sus caras. El plano de Celia muestra que forma parte del grupo: cantar en un coro es un acto colectivo" (Feenstra, 2022: 30). Se trata de una secuencia que habla de lo absurdo de una situación en la que una serie de niñas practican el canto sin voz alguna y donde, además, algunas de ellas serán privadas de su participación porque su voz no está a la altura de la del resto. La secuencia es interesante también desde el punto de vista de la focalización, ya que estamos situados siempre en el punto de vista de las niñas a través de unos planos que mantienen la distancia con la monja y que siempre tienen cuerpos por delante de la misma, con lo que se nos indica la perspectiva de la narración ya desde el comienzo de la cinta: tal vez esas niñas no tengan todavía voz, pero desde luego la mirada sí que será la suya. Esta entrada en la película también nos deja claro el escenario principal del colegio de monjas (con elementos de puesta en escena muy marcados a nivel de iconicidad, como la cruz que preside casi toda la secuencia situándose por encima de las niñas), así como quien es su protagonista (Celia) y cómo será retratada (a partir de la relación que se establece, de una manera coral, con el resto de los personajes femeninos de la película y su apoyo).

Cuando llegamos a la parte final de la cinta, asistiremos, en una rima con el comienzo, a la actuación final de las niñas delante de sus progenitores, sobre un escenario, por encima de todos, pero en esta ocasión Celia decidirá cantar y la escuchamos junto a sus compañeras: "su voz representa la emancipación de la palabra sobre el tabú de la familia: el

hecho de no conocer a su padre y que su madre no esté casada. Consigue así crearse una voz de manera original" (Feenstra, 2022: 31). Pilar Palomero sigue optando por una cámara en mano, por unos primeros planos con una visión subjetiva de la protagonista (ya sea entre bambalinas o bien a través de la cortina, buscando a su madre sentada en el público), haciendo que las reacciones, los gestos y las risas de las compañeras, así como la unión del grupo y la sororidad, se conviertan en protagonistas de la secuencia. Celia subraya una voz propia pero, en consecuencia, confirma una nueva identidad que no le pertenece solo a ella, sino también a toda su generación.

Guillamón y Belmonte consideran que la representación de la educación de género en la película viene articulada a partir de una puesta en escena "en la que se subraya el proceso de subjetivación femenina como experiencia encarnada. Dicho proceso aparece conformado a partir de elementos narrativos estructurales asociados al género cinematográfico del *coming-of-age* —un género que aborda la transición de la etapa infantil a la adultez— y aspectos formales propios de la visualidad háptica, un modo de representación que enfatiza el carácter sensorial de la imagen" (Guillamón Carrasco & Belmonte Arocha, 2024: 521). Otro de los aspectos destacables pasaría por el uso del contexto sociohistórico a partir de la educación católica, la segregación por géneros, los mecanismos disciplinarios (tanto escolares como familiares), así como otra serie de tensiones discursivas. *Las Niñas* transcurre en el comienzo de la democracia, pero en realidad refleja más el final de una transición democrática que se fusiona con una transición individual de la protagonista.

Así, ya desde esa primera y última secuencias, repletas de movimientos de cámara, planos desenfocados, desencuadres, una mayoría de primeros planos o planos medio cortos, una clara apuesta por la focalización en Celia y, en general, imágenes que según los autores aluden a la tactilidad, se marca desde el comienzo las dinámicas de puesta en escena que Pilar Palomero seguirá en toda la película: "Ese poder disciplinario escolar, representado en la película por las órdenes que reciben las niñas, los uniformes que visten y la distribución de sus cuerpos en el espacio, se ve cuestionado por una focalización narrativa que se sitúa en el lugar de los sujetos disciplinados, favoreciendo la identificación espectatorial

con la posición subordinada que ocupan las alumnas en la relación jerárquica con la maestra. De esta manera, el sujeto espectador se solidariza con las niñas y establece con ellas un lazo afectivo desde el primer momento" (Guillamón Carrasco & Belmonte Arocha, 2024: 529).

Algo similar mantienen Shaila García Catalán, Aaron Rodríguez Serrano y Marta Martín Núñez en relación con lo que ellos llaman ese "Otro Nuevo Cine Español Femenino" de la última década: "Es desde esas formas fílmicas —(…); sea la duración de un plano, el pulso de la cámara, la composición o elección de una determinada perspectiva que permita la ocultación de un rostro— desde donde también se despliega el sujeto de la interpretación" (García Catalán, Rodríguez Serrano, Martín Núñez, 2022: 17). A su vez, para los autores, el carácter sobrecogedor de muchas de las películas que componen este nuevo cine español realizado por mujeres es "su capacidad para partir de lo más íntimo —el recuerdo, la memoria, la infancia— para conectar afectivamente con los espectadores. Su salto, su apuesta por lo que llamaremos un radical realismo íntimo, se encuentra a medio camino entre la confesión, el diario, el acertijo, la canción infantil, la caricia, el mordisco y el aullido" (García Catalán, Rodríguez Serrano, Martín Núñez, 2022: 13).

Si tenemos en cuenta las óperas primas de ficción españolas dirigidas por mujeres en el periodo 2010-2020 (Rey Benito & Tarragó Mussons, 2022), veremos que *Las Niñas* encaja en algunas de las tendencias detectadas a un nivel global. Así: un 44% de la muestra de títulos cuenta con una presencia de historias con personajes únicamente femeninos; un 73,2% de esas cintas son dramas; la clase social de los personajes principales pertenece a una clase media en un 66,07%; la familia es un tema principal en el 69,64% de la muestra; las familias no convencionales están en un 41,07 de la totalidad; y, por último, un 82,14% de las cintas ahondan en una pertenencia narrativa al universo femenino. Algunas de las categorías en que *Las Niñas* se diferencia de la mayoría de esas películas es que no transcurre en la época contemporánea (algo que sucede en un 92,86% de los títulos), centra su trama en aspectos relacionados con la sororidad (algo que sucede tan solo en un 41,07% de las ocasiones), no se centra en las relaciones afectivas o de pareja (un

60,71% de la muestra lo hacen) o en la violencia (un 35%) y sí se centra en la maternidad, que aparece como una de las líneas maestras de la muestra únicamente en un 35,71% de las ocasiones.

Arnau Vilaró incide también en cómo la mirada, el silencio o la escucha se convierten en herramientas fundamentales de este nuevo tipo de cine. A través del uso de diversos objetos y gestos, el nuevo cine realizado por mujeres renuncia a los procedimientos de construcción del guion tradicionales centrados en arcos narrativos, paradigmas en tres actos y giros "quizás porque lo que lleva a estas cineastas a hacer cine no tiene tanto que ver con el artificio, sino con la oportunidad que este ofrece para explorar las relaciones humanas" (Vilaró, 2021: 112). O, por volver a Guillamón y Carrasco, frente a la narrativa de los relatos de maduración más clásicos, "no encontramos hacia el final de la película una respuesta cerrada y contundente del tipo de sujeto femenino en el que se ha convertido Celia. Más bien, lo que se representa en la secuencia de cierre es que la feminidad es un proceso inconcluso, fruto de la interacción entre el yo y el mundo, producto de ese constante intercambio entre los hábitos y los cambios de hábito. Como señalaba De Lauretis (1992), la feminidad es fruto tanto de esa internalización de ideas, comportamientos y representaciones como de la capacidad del sujeto de construir y modificar los discursos, acciones y prácticas cotidianas también en el nivel de lo micropolítico" (Guillamón Carrasco & Belmonte Arocha, 2024: 536).

6. CONCLUSIONES

Si leemos la versión final de rodaje del guion de *Las Niñas,* escrita por Pilar Palomero, descubrimos que, en realidad, la película no comenzaba originalmente con la secuencia del coro, sino con una furgoneta recorriendo las calles de Zaragoza al amanecer y descubriéndole al espectador diferentes zonas de la ciudad (una calle desértica del extrarradio, la entrada a la ciudad, el exterior de una discoteca, etc.). Dos operarios salían del vehículo frente al Colegio Concertado Femenino de las Madres de Santa Cruz y colocaban allí el cartel de un anuncio de preservativos en la marquesina de una parada de autobús. En un montaje

paralelo dentro del colegio, una monja escuchaba noticias en la radio (Sarajevo, aborto, Juegos Olímpicos) y abría todas las aulas del centro mientras las alumnas uniformadas iban entrando al edificio. Ninguna de estas secuencias aparece en el montaje final de la película.

El final de la cinta, por otro lado, en lugar de terminar en el salón de actos con todas las niñas cantando, finalizaba en un parque al atardecer. Celia seguía cantando, desafinando, pero era sólo su voz la que escuchábamos. La imagen se centraba en algo que nunca llega a verse en la película: todas las amigas corriendo por el parque, a lo lejos, riendo y jugando, "como las niñas que aún son. Las vemos despreocupadas, felices. FIN".

La decisión final de comenzar la película con varios primeros planos de niñas moviendo la boca sin emitir sonido, y de terminarla con un primer plano de Celia sonriendo después de cantar, recoge, de algún modo, varios de los hallazgos de la película. *Las Niñas* parte del retrato grupal en un escenario histórico y nunca se olvida de ese plano general, pero el objetivo principal de la cinta pasa por centrarse en una de las miradas específicas de ese grupo para poder ilustrar lo colectivo desde lo concreto. Todas las relaciones, afectos y confrontaciones que se establecen entre los personajes femeninos contribuyen a la confección de un universo íntimo que empareja la obra de Palomero con otras cineastas contemporáneas y contribuye a una escenificación de la memoria y de la educación de un país y una época, pero la meta nunca deja de estar en ese primer plano: en la subjetividad del cuerpo y rostro de Celia y en una identidad que triunfa porque se deconstruye y recompone en cien minutos. La voz y la mirada de Celia, al igual que sucede con la de Pilar Palomero, es al mismo tiempo única y de todas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La siguiente investigación se ha desarrollado en el Grupo “Temporalitats: Art, Comunicació i Pensament (TARCOP)” (2021 SGR 00245), SGR-Ajuts de Suport als Grups de Recerca de Catalunya (SGR).

8. REFERENCIAS

Aguilar, P. (2010). La representación de las mujeres en las películas españolas: un análisis de contenido. En Arranz, F. (dir.), Cine y género en España (pp. 211-274). Cátedra Publicacions, Universitat de València.

Arranz, F. (2010). La igualdad de género en la práctica cinematográfica española. En Arranz, F. (dir.), Cine y género en España (pp. 17-68). Cátedra Publicacions, Universitat de València.

Carrière, J.C. & Bonitzer, P. (1998). Práctica del guión cinematográfico. Paidós.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1994). Como analizar un film. Paidós.

Chatman, S. (1990). Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine. Taurus.

CIMA-Asociación de mujeres cineastas y de medios audiovisuales. Investigadora Principal: Arranz Lozano, F. (2020). Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

Cuenca Suárez, S. (2021). La representatividad de las mujeres en el sector cinematográfico del largometraje español: 2020. Informe CIMA.

Del Lungo, A. (1993). Pour une poétique de l'incipit. Poétique, 131-152.

Feenstra, P. (2022). Voces fílmicas de Las niñas de Pilar Palomero: las bambalinas de la generación de 1992. L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, 33, pp. 27-40.

Field, S. (1995). El manual del guionista. Plot ediciones.

Galán Fajardo, E. (2007). Fundamentos básicos en la construcción del personaje para medios audiovisuales. Revista del CES Felipe II. Nº 7.

García Catalán, S., Rodríguez Serrano, A. & Martín Núñez, M. (2022). De un radical realismo íntimo: un Otro Nuevo Cine Español firmado por mujeres. L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, 33, pp. 7-24.

Guarinos, V. (2020). Cineastas mujeres: el fin de la soledad de la directora de fondo. En Sánchez-Noriega, J.L. (ed.). Cine español en la era digital: Emergencias y encrucijadas (pp. 73-96). Laertes.

Guillamón Carrasco, S. & Belmonte Arocha, J. (2024). Significación y subjetivación femenina: hábitos del cuerpo, educación de género y biopoder en Las Niñas (Pilar Palomero, 2020). en UNED, Revista Signa 33, pp. 519-541.

Hernández López, J. M. (2020). La mirada sobre unos recuerdos: Las niñas de Pilar Palomero, FILMHISTORIA Online Vol. 30, núm. 2.

Pérez Rufí, J. P. (2016), Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. Razón y Palabra, vol. 20, núm. 95, octubre-diciembre, 2016, pp. 534-552 Universidad de los Hemisferios.

Sánchez-Noriega, J.L. (ed.) (2020). Cine español en la era digital: Emergencias y encrucijadas. Laertes.

Seger, L. (1991). Cómo convertir un buen guión en un guión excelente. Rialp.

Seoane, A. (2020). Sara Mesa: «Si la escritura es reductible a una explicación, es errónea». El Cultural. 02/09/20.

Rey Benito, E, & Tarragó Mussons, A. (2022). Nuevas voces femeninas en el cine español. Industria fílmica y universos narrativos en las óperas primas de 2010-2020. En Olivero Guidobono, S.(coord.), El camino hacia las sociedades inclusivas (pp. 185-213), Dykinson.

Vilaró, A. (2021). ¿Una «nova Escola de Barcelona»? Diálogos estéticos y narrativos en el cine realizado por mujeres en Cataluña. Secuencias, 53, pp. 97-113.

NUESTRA NECESIDAD DE IDENTIDAD Y SU SATISFACCIÓN A TRAVÉS DEL ARTE

MONTSERRAT SOBRAL DORADO
UNED

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo parte de la consideración de que, como seres vivos, nuestras relaciones con el arte a lo largo del tiempo se comportan como sistemas complejos adaptativos. A este respecto, el trabajo de Ellen Dissanayake resulta esclarecedor, pues plantea un estudio transdisciplinar de las artes, incluyendo la biología evolutiva, la antropología o la neurociencia.

Su interés en las artes, junto con su experiencia personal viviendo en países no occidentales, y la combinación con otras disciplinas científicas, han contribuido en el desarrollo de una nueva perspectiva desde la que Ellen Dissanayake considera las artes como un rasgo normal, natural y esencial de nuestra naturaleza evolutiva como seres humanos (Dissanayake, 2021, p. 169).

No obstante, desde esta tesis no es posible explicar la falta de sentido que encontramos en las artes ni la exclusión identitaria, tan patentes en nuestra contemporaneidad. Considero que la perspectiva evolutiva de Dissanayake resuelve la importancia radical de las artes en nuestras vidas pero no diluce su organización en un marco de complejidad creciente como el que nos encontramos (Maldonado, 2021, p. 23).

Con este fin, propongo una aproximación al pensamiento desarrollado por Manfred Max-Neef en *Desarrollo a Escala Humana* y a la *Estética Modal* de Jordi Claramonte. Estos marcos teóricos permiten, respectivamente, ajustar las necesidades a diferentes contextos históricos y

sociales y, comprobar de qué modos se satisfacen estéticamente estas necesidades a lo largo del tiempo.

La complementariedad de estos enfoques ratificará la importancia del rol de las prácticas artísticas en cuestiones identitarias. Como ejemplo, propongo la obra *Famew mvlepan Kaxvlew* (Aquí estoy, río herido) de la Comunidad Catrileo+Carrión. Este proyecto emplea el video-ensayo para abordar interrogantes y dilemas contemporáneos sobre los límites potenciales de ser mestizo o pertenecer a una comunidad indígena que cuestiona la idea del mestizaje como medio de resistencia ante la asimilación a una identidad nacional chilena.

2. IDENTIDAD Y ARTE COMO NECESIDADES BIOLÓGICAS

2.1. ESTÉTICA Y COMPLEJIDAD

Comenzaré explicando, de manera concisa, qué es un sistema complejo adaptativo, dado que parto de que nuestras relaciones con el arte a través de la historia humana se comporta como tal. Melanie Mitchell del Instituto de Santa Fe considera que, aun siendo diferentes a pequeña escala, estos sistemas tienen propiedades que los caracterizan de modo más general como: comportamiento colectivo complejo, la señalización y procesamiento de la información y la adaptación. Por tanto, podríamos definir un sistema complejo como una larga red de componentes que, sin ningún tipo de control central y con normas de operación simples, provocan un comportamiento colectivo complejo, un procesamiento de la información sofisticado y la adaptación por medio del aprendizaje o la evolución Una definición alternativa es la de un sistema que muestra comportamientos emergentes y autoorganizados no triviales (Mitchell, 2009, pp. 12-13).

Desde un punto etimológico, complejidad se compone léxicamente del prefijo “con” (junto, todo), “plexus” (entrelazado) y el sufijo “dad” (cualidad). Significa “cualidad de lo que está totalmente trenzado o entrelazado”, frente a la simplicidad que, además de hacer referencia a la ausencia —o casi— de complejidad, significa etimológicamente “plegado una vez” (Gell-Man, 1994, p. 32).

Las ciencias de la complejidad exploran las semejanzas y diferencias entre sistemas complejos adaptativos que participan en una amplia gama de procesos. Estos procesos incluyen desde el origen de la vida, la evolución biológica y la dinámica de los ecosistemas, hasta el aprendizaje y los procesos mentales en animales (incluidos los humanos), así como la evolución de las sociedades humanas. (Gell-Man, 1994, p. 24). De hecho, tienden a generar otros sistemas de la misma categoría; por ejemplo, en la evolución biológica, un organismo puede desarrollar diversas estrategias para resolver problemas (Maldonado, 2021, p. 25).

2.2. LA PERSPECTIVA EVOLUTIVA DE ELLEN DISSANAYAKE

Ellen Dissanayake sugiere que, al examinar la estética desde múltiples disciplinas, podemos obtener una perspectiva más integral sobre su importancia fundamental. En la observación de la evolución de nuestro comportamiento desde el paleolítico, la pregunta sobre el papel del arte en el desarrollo humano se hace inevitable, tanto a nivel individual, es decir, ontogenéticamente, como a nivel de la especie, desde un punto de vista filogenético. Análogamente, para comprender cómo el arte afecta emocionalmente, debemos considerar la psicología evolutiva, cognitiva y analítica.

Dissanayake sostiene que el arte es biológicamente fundamental. Señala que la necesidad humana de arte cumple con tres criterios que sugieren a un etólogo que un rasgo de una especie ha evolucionado. En primer lugar, sienta bien; las personas tienden naturalmente hacia el arte. Además, supone una inversión de tiempo y esfuerzo, ya que requiere dedicación y trabajo. Por último, es universal, pues el impulso hacia el arte es compartido en todas las culturas humanas (Dissanayake, 1995, p. 33).

Con base a estas ideas, Ellen Dissanayake reconceptualiza la experiencia estética desde un marco biosocial. En su obra *Art & Intimacy*, vincula la noción de arte, como las manifestaciones de aquello que elaboramos y hacemos especial[34], a la de intimidad como mutualidad,

[34] Desde su primera obra *What is Art for*?, Dissanayake se separa del concepto de arte como categoría para acercarse al de "las artes" como elaboración. Desde esta aproximación, que en lugar de preguntar qué es el arte, cuestiona qué hace el arte por nosotros, encuentra su valor selectivo porque tienen un propósito social cuyos rasgos y comportamientos se

estrecha afiliación o relación. A través de esta conexión, nos quiere mostrar que biológicamente, en nuestra evolución como especie, están esencialmente relacionadas. Por lo tanto, dado que nuestra evolución biológica puede estudiarse como un sistema complejo adaptativo, el arte como comportamiento inherente en nuestra especie también lo es.

Asimismo, muestra que los recién nacidos humanos vienen al mundo con sensibilidades y capacidades que los predisponen a unirse emocionalmente con los demás. De esta manera, sostiene que estas mismas sensibilidades y capacidades, surgidas como instrumentos de supervivencia en nuestro pasado homínido, se utilizan y elaboran más tarde en la vida adulta[35].

Su tesis comienza con la suposición de que es en la capacidad innata y la necesidad de mutualidad entre madre e hijo que otras cuatro capacidades humanas esenciales e imperativos psicológicos van surgiendo. La mutualidad madre-bebé contiene e influye en las capacidades de pertenencia a un grupo social e identidad, encontrar y crear sentido, adquirir competencia a través del manipulación y la producción, y la elaboración de estos sentidos y competencias como una forma de expresar o reconocer su vital importancia a través de las artes (Dissanayake, 2012, p.7, 168).

De acuerdo a esta perspectiva evolutiva, el ser humano requiere de la relación íntima en su desarrollo y alcanza una identidad en relación al grupo; es biológicamente individual y social. Nuestro sentido de la identidad es una emergencia propiciada por la mutualidad y desarrollada como pertenencia.

---

asemejan al de muchos otros animales: las artes sirves para atraer, para diferenciarnos, para impresionar, para indicar estatus o condición (2002, p. 62).

Las artes “hacen especial” actividades importantes que han sido fundamentales para la evolución humana y su existencia y, si bien hacer algo especial no es siempre artístico, la autora asegura que el arte es siempre una ocasión para “hacer [algo] especial”. (1995, p.92; 2012, p.134)

[35] Ellen Dissanayake utiliza los términos "ritmo" y "modo" para describir el movimiento entremezclado y la superposición sensorial que caracterizan tanto las experiencias infantiles preverbales como las posteriores relacionadas con el amor y el arte.

El concepto de ritmo se refiere al desarrollo en el tiempo, el curso de una experiencia a través de un patrón; mientras que los modos son las cualidades de esa Ambos se entrelazan, se mezclan con otros sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto, equilibrio) y cambian de un momento a otro. En la historia temprana de nuestra especie, estos ritmos preverbales y los modos de la infancia, expresados como inicios de las artes, favorecieron la adquisición del estilo de vida propio de la cultura humana (2012, pp. 6-7, 130, 160)

Unas y otras relaciones se van enlazando en su despliegue a través de las artes mediante ritmos y modos característicos, tomando un patrón en el tiempo y el espacio que permite su producción y recepción. A través de nuestras experiencias estéticas, podemos recordar e imaginar, de modo que las artes intervienen activamente en nuestras vidas de cara a satisfacer nuestras necesidades y dirigir nuestros intereses.

No obstante, las sociedades de hoy son muy diferentes de las sociedades que viven en ambientes ancestrales (o incluso sociedades tradicionales recientes). La propia autora sostiene que si bien hemos evolucionado para nacer, crecer y morir en un sistema que nos aporte sentido, la influencia de la industria y el desarrollo del capitalismo ha generado un gran cambio en nuestras vidas sustituyendo sentidos por significados que rompen la antigua trama entre lo lógico y lo estético (Dissanayake, 2021, pp.75, 86-87,93,97).

A este respecto, considero que su tesis se mantiene en los márgenes de ritos y formas artísticas de carácter tradicional. Sin embargo, la estética también discurre y se hace efectiva a través de otros modos que abren nuevas vías, actualizan y cuestionan todas las pertenencias, elaboraciones y sentidos que no integran otras identidades. De esta manera, mediante estos modos de relación, atienden a otras necesidades fruto de la complejidad creciente en la que vivimos.

3. NECESIDADES DE NUESTRA CONTEMPORANEIDAD

Dado que las artes como elaboración poética parten de la experiencia de las personas con su entorno, el uso de las artes como repetición en ceremonias o ritos es eficaz para mantener la comunidad en modos de coherencia y poco variación, pero no atiende la creciente complejidad propia de nuestra sociedad.

En muchos casos, el mantenimiento de ciertas prácticas culturales se enmarca en posiciones muy conservadoras que no permiten la retroalimentación desde nuevas disposiciones sensibles. Estas son las que, precisamente, conducen a prácticas artísticas susceptibles de ser atendidas por la comunidad y, posteriormente, recogidas por sus tradiciones caso de que resultasen operantes.

Siguiendo la tesis de Dissanayake, las artes tienen una importancia intrínseca y nuestra sensibilidad contemporánea diverge de la de otras tradiciones, pero las culturas que analiza responden a las necesidades que postula. Sostiene que la tarea más complicada y urgente que tenemos en la actualidad es evaluar nuestra relación con la sensibilidad, arte y cultura, pero en su estudio no considera una evolución más amplia de nuestras necesidades.

FIGURA 1. *Matriz de necesidades y satisfactores*

NECESIDADES	SER	TENER	HACER	ESTAR
SUBSISTENCIA	pertenencia, autoestima, autonomía, coherencia, diferencia…	alimentación, derechos, familia, lenguaje…	expresar emociones, investigar, experimentar, dialogar, definirse…	intimidad, espacios de encuentro, ámbitos de interacción participativa…
PROTECCIÓN				
AFECTO				
ENTENDIMIENTO				
PARTICIPACIÓN				
OCIO				
CREACIÓN				
IDENTIDAD				
LIBERTAD				

Fuente: Elaboración propia

Al respecto me parece esclarecedora la reflexión realizada por Manfred Max-Neef, junto a Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn, en *Desarrollo a escala humana* cuando plantean que las necesidades humanas deben considerarse como un sistema en el que están conectadas e interactúan entre sí. La simultaneidad, la complementariedad y las compensaciones son características de la dinámica involucrada en el proceso de satisfacción de necesidades (2006, p. 41). Estas necesidades se pueden agrupar en categorías existenciales y axiológicas[36]. En estas últimas se incluye la de identidad, junto a otras como subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación y libertad.

[36] Tal y como indica José Ferrater Mora en su *Diccionario de Filosofía* bajo el vocablo axiología: "fomado a base del término griego ἄξιος, axios 'valioso', 'estimable', 'digno de ser honrado'" (2015, Vol.1, p. 286).

En la Figura 1 muestro una matriz con las necesidades axiológicas en la primera columna y las existenciales en la fila superior. En las columnas restantes doy algunos ejemplos de los satisfactores de estas necesidades aportados en el estudio.

Los satisfactores resultan cruciales para comprender la forma en que una sociedad o cultura caracteriza sus necesidades. Representan formas de ser, tener, hacer y estar que, en procesos de cambio o consolidación, contribuyen a la realización de necesidades humanas (p. 50). Hay diferentes tipos de entre los que Max-Neef destaca los satisfactores sinérgicos. Entre estos podríamos situar determinadas artes, porque atienden varias necesidades simultáneamente —como la creación, la libertad o la participación— y son contrahegemónicos, al revertir racionalidades dominantes (pp. 64-65).

Es importante tener en cuenta la diferencia entre los satisfactores y los productos económicos. Mientras que los productos económicos, como los artefactos y las tecnologías, pueden adaptarse a cambios circunstanciales a diferentes velocidades y diversificarse según las culturas y niveles sociales, los satisfactores están más arraigados en las necesidades humanas fundamentales y en las expresiones de formas de ser, tener, hacer y estar que se relacionan con las estructuras sociales.

Además, cada necesidad puede satisfacerse en relación con uno mismo (eigenwelt), en relación con el grupo social (mitwelt) y en relación con el medio ambiente. Esta satisfacción es función de los contextos circunstanciales en los que se inscriban. Max-Neef considera que la escasez de satisfactores genera patologías de tal modo que en nuestra sociedad estamos confrontando un gran número de patologías colectivas que requieren un enfoque transdisciplinar.

Las necesidades humanas se ven configuradas por la historia, a través de los ritmos que cada época imprime y de las formas empleadas para adaptarnos a estos ritmos. La forma en que las necesidades se expresan a través de los medios para satisfacerlas cambia con el tiempo, influenciada por diversos factores como el avance tecnológico, las normas sociales, los estilos de vida, las condiciones económicas y la relación con el entorno. Estas expresiones involucran aspectos tanto subjetivos

como objetivos, pero están profundamente enraizadas en el contexto histórico de las personas. De esta manera, los medios para satisfacer las necesidades representan su dimensión histórica, mientras que los bienes económicos son su manifestación material concreta. (p. 53).

En definitiva, las necesidades humanas fundamentales son características esenciales que evolucionan con el tiempo; los satisfactores son expresiones de estas necesidades que se adaptan y diversifican según las culturas y circunstancias; mientras que los bienes económicos son objetos que responden a circunstancias coyunturales y pueden variar más rápidamente en función de las demandas del entorno económico y social.

Esta diferencia es fundamental para entender que, por un lado, tenemos necesidades biológicas que pueden ser atendidas desde los modos en que nos comportamos con nosotros mismos, socialmente y con el medio donde vivimos; y, por otro, tenemos productos que son objetivaciones particulares de nuestro tiempo, cuyo comportamiento excede la discusión de este artículo.

Además, da cuenta de la evolución de las sociedades y considera tanto las necesidades de carácter ontológico como la de los valores del contexto en el que se inscribe, de modo que los satisfactores de estas necesidades se inscriben en un marco influido por multitud de aspectos, permitiendo un estudio más pormenorizado de nuestra sociedad actual.

4. LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES DESDE LA ESTÉTICA MODAL

En su *Estética Modal*, Jordi Claramonte argumenta que nuestra sensibilidad, arte y cultura se desarrollan a través de modos de relación que son repertoriales y disposicionales en su naturaleza relativa. Estos modos de relación pueden volverse efectivos de manera más absoluta, dando lugar a la generación de nuevos modos de relación, o pueden resultar inefectivos en su trama relacional.

En lo repertorial se recoge “la tendencia de todos los sistemas vivos a buscar o producir una coherencia propia” (2016, p.33). Reúne lo específico de una cultura, la manera necesaria de hacer, admitiendo la

inclusión de una cierta contingencia. Supone el reconocimiento, la identidad de la comunidad, de su cultura, de sus prácticas. También alberga la identidad de los individuos que pertenecen a esa comunidad y son reconocidos dentro de ella.

Por otro lado, la misión de lo disposicional es "dar cuenta de la tendencia de todos los sistemas vivos a despeinar, torear o romper cualquier orden dado o en ciernes" (2016, p.33). Aquí se incluyen las prácticas más experimentales que se alejan de la tradición o de prácticas conservadoras.

Si las artes practicadas en una ceremonia responden a una expectativa y siguen unos modos y ritmos establecidos, en su variante disposicional buscan nuevas vías de plasmación. Elaboran una exploración de la identidad más allá del reconocimiento en una comunidad cultural. Son resultado de las posibilidades del artista, llegando a lo disruptivo. Desde esta perspectiva, es viable la consideración de algunas prácticas de las artes como elaboraciones repertoriales, necesarias desde un punto de vista biológico y que, desde ahí, tal y como apunta Ellen Dissanayake, satisfacen otras necesidades como la pertenencia, identidad o sentido.

Siguiendo su misma tesis, y tomando en consideración las artes como un comportamiento natural, el paso hacia modos disposicionales excede el ámbito de lo necesario y sus contingencias. Estos modos se objetivan en prácticas artísticas que abren la posibilidad, e incluso la imposibilidad, de nuevas poéticas. Bajo esta perspectiva, las artes, de manera contrahegemónica, y tal como apunta Max-Neef al definir los satisfactores sinérgicos, exploran nuevas vías de la identidad, así como de la creación, el ocio, la libertad, el afecto… etc. que, en su tiempo, serán susceptibles de volver a formar parte de las tradiciones compartidas en lo repertorial.

La *Odisea* es un buen ejemplo de la diferencia entre lo repertorial y disposicional de nuestra cultura occidental. En su repertorialidad es una obra, atribuida a Homero, escrita en griego y de datación dudosa pero no posterior al siglo VII a.C. que se estructura en XXIV cantos y cuenta las hazañas de Ulises —Odiseo— para regresa a su casa tras la Guerra de Troya. En esta repertorialidad podríamos incluir las diversas traducciones a diferentes idiomas de las que, a lo largo de los siglos, esta obra sigue siendo objeto. Estas traducciones toman como base el texto

clásico pero aportan contingencias propias de la interpretación del traductor y de la lengua a la que se adapta.

Asimismo, la historia de la *Odisea* ha sido materia para nuevas poéticas que parten del clásico y se mantienen más o menos cerca de él. Los ejemplos son números: *Odisea*, de Niko Kakantzakis; *Homer's Daughter,* de Robert Graves; *Ulises*, de James Joyce, *Ítaca*, de Konstantinos Petrou Kavafis y un largo etcétera que se extiende sobre diferentes medios artísticos. Estas obras parten del legado homérico para ofrecer alternativas que responden a otras sensibilidades pero que dialogan —con mayor o menor efectividad— con el clásico.

La estética modal nos permite comprender cómo el comportamiento de la estética, a través de estos ritmos y modos, resuelve —o debiera permitir— la transición a través de nuestras necesidades psicobiológicas, entre las que se encuentran la identidad y la elaboración artística, manteniendo la efectividad del sentido. Este es el primer constructo que ha de ser llevado a cabo para comprender nuestros modos de relación con las artes: la promoción de un cuidado de la cultura dando sentido a la inevitabilidad del cambio, pues nuestras tradiciones han de estar en conexión con nuestra sensibilidad a través de las artes, incluyendo aquellas manifestaciones que reflejan nuevas identidades de la comunidad en la que se circunscriben.

5. FAMEW MVLEPAN KAXVILEW

Famew Mvlepan Kaxvilew[37] es un proyecto de la Comunidad Catrileo+Carrión[38] llevado a cabo en el 2017. El video-ensayo con el mismo nombre, ofrece una recopilación de imágenes, pensamientos, preguntas y respuestas, proponiendo una poética acerca de la identidad, la de Jaime Araya Miranda (Antonio Catrileo).

[37] Se puede visitar en la siguiente dirección web: https://vimeo.com/catrileocarrion/famewmvlepankaxvlew2

[38] La Comunidad Catrileo+Carrión comienza su andadura en el 2016. Realizan prácticas de creación e investigación junto a otras comunidades humanas y no-humanas. Actualmente, está conformada por Antonio Catrileo, Constanza Catrileo, Alejandro Carrión y Manuel Carrión.

El proyecto está compuesto de un profundo proceso de investigación que se manifiesta en varias obras y que, entre febrero y abril del 2017, como parte de una residencia en el Centro de Documentación de las Artes Visuales[39] en Chile. Se trama a través de los siguientes videos: *Nglay* (No hay), *¿Iney Pingem?* (¿Cómo me llamo?), *Che Xokilaeneo* (Cuando una persona no siente que se le haya tratado como tal, cuando de por medio ha existido una falta de respeto, cuando no se le ha reconocido su condición de ser persona) y *Kvpalelu Vy* (Los nombres que vienen).

Famew Mvlepan Kaxvilew se traduce al español como "aquí estoy, río herido". Mediante este título, Antonio Catrileo se presenta a el río Mapocho. Esta introducción ofrece una posibilidad de enunciación (Bhaba, 2013, p.218) que se hace efectiva mediante la recomposición de un linaje perdido. El río Mapocho nace en el cerro El Plomo, para adentrarse en la ciudad de Santiago de Chile y acabar recorriendo, a lo largo de sus ciento diez kilómetros, dieciséis comunas de la Región Metropolitana. Fue testigo del colonialismo y dio nombre a una de las batallas, que en 1541 enfrentó a españoles y mapuches[40]. En esta identificación ante el río hay un gesto de empatía, de conocimiento de su contaminación, del curso de su transformación.

Antonio es, empleando las palabras de Elicura Chihuailaf, "una historia particular dentro de la historia general del pueblo mapuche" (2015, p. 22). Su bisabuelo cambió el apellido Catrileo, una práctica habitual en su época, consecuencia del conflicto chileno-mapuche. Más allá de revertir la identidad mapuche de Antonio, *Famew Mvlepan Kaxvilew*, cuestiona las políticas de identidad como la designación de alguien a través de una entidad cerrada. En nuestro tiempo, las señales de

[39] Este centro, también conocido como CeDoC, está ubicado en el Centro Nacional de Arte Contemporáneo y es una de las plataformas más importantes para la difusión e investigación del patrimonio chileno en arte contemporáneo. La residencia en el CeDoC facilitó, entre otros aspectos, el contacto con propuestas artísticas que indagaban en la relación sujeto-identidad desde diferentes contextos. Asimismo, proporcionó el marco desde el que comenzar el proceso de cambio de nombre de Jaime Araya a Antonio Catrileo.

[40] La importancia de Chile para el imperio español fue clave por ser la puerta al pacífico Sur, y por tanto, su valiosa situación geográfica dada su cercanía a Perú, sino también porque proporcionaría grandes réditos agrarios y ganaderos, además del tráfico portuario (De Ramón, 2010, pp. 35.36)

identidad son inciertas, si acaso parciales más que absolutas muestras de pertenencia imperturbable a una tradición.

El Decreto 392[41] pone en efecto legal la Ley Nº 19.253 de la Constitución Política de la República de Chile para la acreditación de pertenencia a uno de los diez pueblos originarios reconocidos por Chile y el cambio de nombre y apellidos está amparado por la Ley Nº 17.344[42]. Esto supone que, socialmente, Jaime Araya Miranda habría contado con los satisfactores para cambiar su identidad legal. No obstante, lo que este proyecto artístico satisface va más allá de las normas que la comunidad mapuche tiene para cubrir sus necesidades axiológicas. Plantea, de manera contrahegemónica, qué es "ser" mapuche desde el mestizaje inherente a su experiencia familiar, "haciendo" una investigación desde al que dialoga con la comunidad en la que se inserta para que su exploración identitaria sea participativa y, quizá, transmita su reflexión a otros miembros y no se reduzca a un satisfactor aislado.

En *Famew Mvlepan Kaxvilew*, la Comunidad Catrileo+Carrión elabora una obra desde la que pensar la identidad en un contexto en el que la reflexión y la autodeterminación, se entrelazan con el contexto familiar y socio-político. Empleando las categorías de la Estética Modal de Jordi Claramonte, desde lo "necesario", una nueva identidad social (repertorial), se da paso a lo posible, poner a disposición del encuentro de esta nueva identidad las herramientas que le den forma buscando el óptimo modo de llevarlo a cabo (lo disposicional).

Lo que esta propuesta poética plantea va más allá del aparataje jurídico estatal en el que se identifica, o las tradiciones en las que se inserta; el proyecto de la Comunidad Catrileo+Carrión responde a la complejidad inherente al concepto de identidad en nuestro tiempo, atendiendo a los diversos conflictos de la identidad mapuche que no siempre se solucionan ni culturalmente, ni desde la legitimidad gubernamental[43.]

[41] https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=12976

[42] https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28940

[43] Elicura Chihuailaf plantea la problemática representación de la comunidad mapuche a través de consejeros en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), puesto que siendo "una institución de gobierno, ellos dejan de ser parte representativa de nuestras

6. CONCLUSIONES

Es razonable suponer que las necesidades humanas evolucionan a un ritmo extremadamente lento, siguiendo el curso de la evolución de la especie humana. Esto significa que cambian muy gradualmente con el tiempo. Por otro lado, los satisfactores se adaptan a este ritmo evolutivo y se diversifican según las diversas culturas y circunstancias, reflejando así los diferentes ritmos de las historias humanas.

Los cambios evolutivos, estructurales y coyunturales ocurren a diferentes velocidades y ritmos. La propia naturaleza de la historia sitúa al ser humano en un entorno cada vez más marcado por ritmos diversos y asincrónicos, donde los procesos escapan cada vez más a su control. Esta situación ha alcanzado niveles extremos en la actualidad.

La rápida producción y diversificación de artefactos ha resultado en una mayor dependencia y alienación de las personas, llegando al punto en el que es común que los bienes económicos (artefactos) dejen de satisfacer necesidades para convertirse en objetivos en sí mismos.

En ciertos sectores marginados por la crisis y en grupos que desafían los estilos de desarrollo predominantes, se están generando procesos contrahegemónicos donde los satisfactores y los bienes económicos vuelven a subordinarse a la satisfacción de las necesidades humanas. Estos sectores son donde podemos observar ejemplos de comportamientos sinérgicos que, de alguna manera, ofrecen un atisbo de posible respuesta a la crisis que enfrentamos (54-55).

Este cruce de ideas entre Dissanayake y Max-Neef nos permite comprender que, aunque la relación con los demás (la mutualidad) sea un indicador claro de otras necesidades psicobiológicas, estas solo se satisfarán de manera efectiva cuando las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad (tal como las señala Max-Neef) encuentren ritmos y formas para fluir con sentido. Es decir, cuando la relación con los demás y la autonomía se retroalimentan efectivamente.

---

comunidades" (p. 148). La CONADI concede la acreditación como perteneciente al pueblo mapuche, pero no reconoce la autodeterminación del pueblo mapuche. Bajo este prisma, ser mapuche en Chile es una pertenencia antagónica.

La *Estética Modal* nos permite comprender como el comportamiento de la estética, a través de estos ritmos y modos, resuelve —o debería poder facilitar— la transición a través de nuestras necesidades psicobiológicas, entre las que se encuentran la identidad y la elaboración artística, manteniendo la efectividad del sentido. Este es el primer constructo que ha de ser llevado a cabo para comprender nuestros modos de relación con las artes: la promoción de un cuidado de la cultura dando sentido a la inevitabilidad del cambio, pues nuestras tradiciones han de estar en conexión con nuestra sensibilidad a través de las artes, incluyendo aquellas manifestaciones que reflejan nuevas identidades de la comunidad en la que se circunscriben.

8. REFERENCIAS

Bhabha, H. K. (2013). *El lugar de la cultura* (1ª ed.; 3ª reimp. ed.). Buenos Aires : Manantial.

Chihuailaf, E. (2015). *Recado confidencial a los chilenos.* Santiago de Chile: LOM Editores.

Claramonte Arrufat, J. (2021). *Estética modal : libro segundo*. Madrid : Tecnos.

Claramonte, J. (2016). *Estética modal*. Madrid : Editorial Tecnos.

De Ramón, A. (2010). *Historietista de Chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Catalonia.

Dissanayake, E. (1995). *Homo Aestheticus: Where Art Comes from and Why*. University of Washington Press.

Dissanayake, E. (2002). *What Is Art For?* Seattle, Washington; London, England : University of Washington Press.

Dissanayake, E. (2012). *Art and Intimacy How the Arts Began*. Seattle, Wash. : Univ. of Washington Press.

Ferrater Mora, J. (2009). In Terricabras J. M., Cohn P. N.(Eds.), *Diccionario de filosofía* (2ª ed. rev., aum. y act. por / Josep-Maria Terricabras; supervisión de Priscilla Cohn Ferrater Mora. ed.). Barcelona : Ariel.

Gell Mann, M. (1995). *El quark y el jaguar : aventuras en lo simple y lo complejo* (2ª ed. ed.). Barcelona : Tusquets.

Maldonado, C., Torres, L., Yaver, C., Brill, D., Cendales, M., García, D., Rueda, C., Rivera, N., Rivera, J., & Martínez, S. (2021). *Estética y Complejidad. Elementos para un estado crítico del arte*. Corporación Creación - Arte & Ciencia.

Max-Neef, M. (2006). In Elizalde A., Hopenhayn M.(Eds.), *Desarrollo a escala humana : conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (3ª ed. ed.). Montevideo : Nordan-Comunidad; Barcelona : Icaria.

Mitchell, M. (2009). *Complexity: A Guided Tour*. Oxford University Press, Inc.

SECCIÓN III.

ARTES Y LITERATURA

ETNOCENTRISMO Y XENOFOBIA COMO TEMÁTICAS EN EL CÓMIC ACTUAL: *EL ÁRABE DEL FUTURO* DE RIAD SATTOUF

LARA VALLÉS PECO
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad de sociedades cada vez más plural e intercultural, el etnocentrismo y la xenofobia van usualmente de la mano. Los choques culturales son una constante entre seres humanos de diversa procedencia, y las experiencias derivadas de dichos choques suelen ser complejas y negativas. A menudo, las cuestiones identitarias y la autoafirmación individual devienen problemáticas. En este sentido, Homi K. Bhabha señala que "Lo multicultural es ahora un "significante flotante" cuyo enigma está menos en sí mismo que en sus usos discursivos para señalar procesos sociales en los cuales la diferenciación y la condensación parecen producirse de manera casi sincrónica" (Hall, S. y du Gay, P., 2003, pág. 98).

La expresión artística hace las veces de catalizador, de filtro a través del cual exponer ante los ojos de los receptores realidades muy diferentes. Estas páginas se centrarán en el cómic y, en concreto, en la saga *L'arabe du futur* (2015-2023), del historietista Riad Sattouf (París, 1978), para poner el foco sobre el etnocentrismo y la xenofobia que en ella se hacen evidentes. Sattouf, historietista de madre francesa y padre sirio, crece y es educado entre dos culturas distintas. Siendo muy pequeño, vive un tiempo en Libia, pero la saga mencionada arriba se centra en sus vivencias entre Siria y Francia, en la experiencia híbrida de un niño que crece entre influencias y mensajes contradictorios en lo que respecta a religión, valores e idioma. Desde la honestidad y el antiheroismo, Riad Sattouf invita al lector a acompañarlo en su proceso de

crecimiento, desde la más tierna infancia del autor hasta convertirse en adolescente y, finalmente, en el joven adulto que ha de aprender a encontrar su lugar en el mundo, su identidad personal.

L'arabe du futur es un relato autobiográfico extenso y concluido en el año 2023 que expone una de las mayores dicotomías del imaginario colectivo multicultural, a saber, la distinción entre Oriente y Occidente. Las Artes muestran con frecuencia esta escisión como la prueba de la existencia de dos mundos, dos universos a menudo irreconciliables. Sin embargo, como apunta el profesor Daryush Shayegan,

> No creo en esta polarización Oriente/Occidente: en cada uno subyace una identidad múltiple; nadie es solo persa, árabe, turco o indio. Vivimos en un mundo de cruces, en zonas de hibridación, creo que cada uno de nosotros, hoy en día, es a la vez oriental y occidental (2005, pág. 269).

La saga de Riad Sattouf se aleja de cualquier abstracción y teoría para ofrecer una muestra real de una vida transcurrida en constante oscilación y reajuste. Rubio, endeble y de madre francesa, en Siria, Riad se enfrenta a los prejuicios y la desinformación de su entorno, sobre todo de los niños de su edad, en la calle y en la escuela; en Francia, por los mismos motivos, sus compañeros o bien no se creen que sea árabe, o bien, puntualmente, idealizan sus orígenes por exóticos. En todo caso, la convivencia, personificada en él, de sus dos culturas no es nunca fluida.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de estas páginas son, por un lado, dar mayor visibilidad a aquellos cómics que ponen el acento en la interculturalidad y sus problemáticas, y en concreto a *L'arabe du futur*, de Riad Sattouf, por ser particularmente sugerente y demostrativo; por otro, subrayar la importancia del relato autobiográfico en formato cómic, que permite al lector conocer y entender realidades de primera mano, más allá de las fronteras propias, combinando el lenguaje escrito y el dibujo, permitiendo una inmersión total; por último, exponer cómo la saga de Sattouf aborda las temáticas del etnocentrismo y la xenofobia y cómo éstos afectan a la vida cotidiana de una familia concreta, corriente, carcomiendo día tras día sus cimientos y poniendo en jaque su estabilidad.

Se podría decir que al concepto de multiculturalidad está ligado el de etnocentrismo, es decir, el sesgo cultural por el cual alguien juzga e interpreta el mundo únicamente desde su punto de vista, desde sus circunstancias socioculturales, y que está a su vez relacionado con una visión paternalista y preconcebida de la otredad y con la percepción de esa otredad, que aparece como oposición a un yo perteneciente a un mundo determinado y con unas características determinadas (Alaminos, 2010) recuperando la definición de Giner (1998).

Sattouf es un joven que, aun sin quererlo ni buscarlo, se ve forzado a luchar a cada rato contra diversas inercias perniciosas, afrontando situaciones que no hacen sino sumirlo en la confusión. Encuentra hostilidades en un país como en el otro, y tanto fuera como dentro de su hogar. *L'arabe du futur* es la historia de una identidad aprendiendo a existir por sí sola, por sí misma, luchando contra la intolerancia tanto en casa como en el mundo exterior. Riad es un niño que se ve obligado a abordar muchos frentes abiertos, aun cuando no tiene la madurez necesaria para hacerlo.

3. METODOLOGÍA

La metodología escogida para la realización de este artículo es, esencialmente, una metodología de tipo cualitativo, mediante la que se analizará la saga del franco-sirio Riad Sattouf, en la que se evidencian la xenofobia, la desinformación y los prejuicios. Así, el capítulo se centrará en aquellos episodios en los que se pone de relieve cómo el etnocentrismo y la desconfianza cobran protagonismo, sea en forma de violencia física, psicológica o verbal. Del mismo modo, se recurrirá a los momentos del relato en los que, si bien la violencia no es explícita, está presente en forma de ignorancia, de falta de conocimientos o de conocimientos tergiversados, lo que se evidencia, en numerosas ocasiones, en la forma de pensar y las creencias de los más pequeños que, sin demasiada capacidad para la hermenéutica, interiorizan mensajes y comportamientos de forma errónea. Además de esta metodología cualitativa, también adquiere relevancia la perspectiva histórica. En palabras de las profesoras García Galera y Berganza Conde,

La *perspectiva histórica*, pues, se ocupa de investigar el presente y sus antecedentes. De la sociedad y fenómenos presentes, los que sean. Considerada como un hacerse histórico, con un antes que la causa y un futuro por venir que se está construyendo (Berganza Conde, M. Rosa y Ruiz San Román, José A., 2005, pág. 28).

En efecto, es necesaria una perspectiva histórica para entender el contexto sirio y el desarrollo de la saga.

4. RESULTADOS

L'arabe du futur relata el crecimiento personal y el autoconocimiento de un niño que crece entre mensajes contradictorios y antagónicos. La familia, que en principio permanece unida a pesar de los problemas del día a día, poco a poco se divide. Si Clémentine y Abdel, los padres de Riad, se entienden al principio de la historia y parecen compartir valores esenciales en lo que se refiere a política y religiosidad, sus caminos vitales terminan por ser divergentes hasta el punto de la enemistad y el rechazo más viscerales, que comienza en el momento en que Abdel toma la decisión de secuestrar al hermano pequeño del protagonista, Fadi, para llevárselo a Siria y educarlo, en solitario, en el islam. El secuestro no es otra cosa que el culmen de una radicalización progresiva, que lleva a Abdel a adoptar las formas de pensar más xenófobas y fanatizadas. Si en el tomo primero el lector encuentra a un hombre joven dispuesto a cultivar ideas progresistas, a un hombre que cree en la liberación de los países árabes y en la educación como arma, a medida que se avanza en la lectura se descubre a un hombre cada vez más temeroso de la Providencia, más etnocéntrico y más dictatorial. Convencido de que "el árabe del futuro va a la escuela", Abdel cultiva, sin embargo, unas creencias ambiguas acerca de la educación: la lengua árabe ha de tener prioridad sobre la francesa, y Riad debe ser musulmán y obedecer siempre al padre sobre la madre. Clémentine, entre tanto, resulta una figura relegada a un perenne segundo plano, cada vez con menos voz y voto, y que no logra adaptarse ni a Libia ni a Siria. No obstante, durante las cada vez más prolongadas estancias en Francia, es ella la que toma el mando, la que dirige la educación de sus hijos. Éstos, adaptativos,

cada vez tienen a su padre menos presente, y a Riad le agobian las conversaciones telefónicas con él, pues siempre giran en torno a la religión y al idioma. Abdel, naturalmente, insiste en que su primogénito lea el Corán y practique el árabe. Naturalmente, decimos aquí, pues hay que separar en todo momento la deriva fanatizada particular de Abdel de la voluntad que cualquier padre tendría de transmitir a sus hijos su cultura, idioma y conocimientos: "¡Riad! ¿Estás practicando árabe? ¿Lees tus libros de texto de árabe? ¡Tienes que practicar! ¡Es tu lengua materna! ¡En Libia hablabas más árabe que francés! (…) ¡ERES ÁRABE! ¡ÁRABE ANTE TODO!" (Sattouf, 2019, p.11). Uno de los puntos más interesantes de *L'arabe du futur* es, precisamente, que anima al lector a ver más allá de cualquier maniqueísmo a pesar de todo. De hecho, empatizar con Abdel no es tan difícil hasta que llega a un punto de no retorno en sus acciones: el secuestro del hijo pequeño y, antes, la justificación de ciertas acciones dictatoriales y de política del terror como la exhibición pública de los cuerpos de unos ahorcados en Siria: "¡Así es la vida! Es horrible, pero necesario… Es un ejemplo… Así la gente se mantiene tranquila y obedece… Hay que asustarlos…" (Sattouf, 2018, p. 117). Antes de eso, Abdel es un hombre perdido que trata de sacar a su familia adelante, que trata de estar presente para sus hijos. No es extraño que quiera dejar huella en sus hijos, intentar que no olviden de dónde vienen. La saga de Riad Sattouf es un gran ejemplo de crianza en la interculturalidad precisamente por las continuas tensiones que expone, y por la honestidad de la mirada de un niño que confía en sus padres por encima de todo, con una mente limpia que lo absorbe todo sin reticencias.

Los continuos viajes entre Siria y Francia, entre Oriente y Occidente, otorgan a Riad una visión amplia del mundo, pero también de sus contradicciones. Como niño pequeño, sus padres son sus protectores y sus referentes, pero sus luchas de poder le afectan directamente, confundiéndole inevitablemente. Lo que está mal en Siria es normal en Francia y viceversa, y su mente en crecimiento no lo asumirá hasta muchos años después. La influencia del padre, a medida que pasa el tiempo, va haciéndose más perniciosa, más asfixiante. Si en un principio Abdel parece un joven con vocaciones intelectuales, universitario, que cree en el

progreso y en la liberación de los árabes superando cualquier fanatismo, con cada tomo de la saga va convirtiéndose, él mismo, en un fanático. Una nota baja en su mediocre tesis doctoral, que él interpreta como un gesto racista, es su excusa para expresar el rechazo hacia los franceses y, por extensión, hacia los valores y forma de vida europeos. Además, las temporadas en Siria acentúan sus conflictos internos, pues la influencia familiar y del entorno ejercen sobre él una notable presión. El secuestro del hijo más pequeño hacia el final de la saga no es sino el culmen de su sensación de pérdida de control sobre su destino y el de su familia, un intento desesperado por salvaguardar, al menos, a uno de los descendientes, para que sea un buen sirio y un buen musulmán.

En realidad, Abdel jamás vive él mismo una autoafirmación, y está siempre demasiado condicionado por el entorno, por sus raíces. Así como Riad es capaz, con el paso de los años, de pulir su identidad individual, el lector descubre que su padre nunca lo logra. En Siria, Abdel habla a Riad de Satán, del respeto a Dios y a sus mandatos, de que el hijo varón y mayor debe obedecer al padre y tenerlo como ejemplo; en Francia, nada es igual. Su familia francesa no es practicante, su madre le anima a comer salchichón, cuando Riad sabe perfectamente que su padre se lo prohibiría de estar presente, y en clase, por las mañanas, los niños no cantan ningún himno, como sí ocurre en la escuela siria: "Els altres nens portaven tots sabates de cordons i cartera. No duien bata i anaven vestits amb roba neta i de coloraines. Vam entrar a clase sense cantar l'himne nacional" (Sattouf, 2017 p.110). La vida de la familia Sattouf es un continuo oscilar y readaptarse, una dinámica intercultural difícil de gestionar. Clémentine pasa cada vez más tiempo en Francia, y Abdel en Siria o en Arabia Saudí, donde intenta salir adelante, pero fracasa. Llegados a cierto punto, ya no parecen un matrimonio, pues toda unión que pudiese existir entre ambos se esfuma. Ninguno de los dos es capaz, a la larga, de superar las barreras culturales; ninguno llega a adaptarse a la cultura del otro.

A lo complejo de la continua adaptación, se suman las dinámicas y situaciones violentas. En Siria, por ser rubio, débil y de madre francesa, algunos niños presuponen que Riad es judío, mientras otros lo desmienten con argumentos no muy adecuados para niños de primaria:

¿QUÉ HACES AQUÍ, JUDÍO? Es judío. ¡Su madre es judía, nos robaron nuestra casa! Es un hijo de perra. (…) ¿Cómo va a ser judío? ¡Si fuese judío, el glorioso ejército sirio lo habría arrestado y fusilado hace mucho! ¡El hecho de que esté en nuestra escuela demuestra que no es judío! Es de LÓGICA (Sattouf, 2018 p.23).

Para un niño, en Siria, "judío" es el peor insulto que alguien puede recibir, y uno de los juegos más populares entre los escolares es emular la guerra entre árabes y judíos con la mayor violencia posible, consecuencia directa del conflicto israelí. Sus primos incluso le hablan de la circuncisión y de la importancia que tiene, según ellos, para diferenciarse de los judíos. Cuando Riad descubre, en el transcurso de una conversación con su padre, que a los judíos también les circuncidan, no osa decírselo a sus primos, en una especie de bloqueo temeroso.

El idioma también supone en ocasiones una fuente de burlas para el pequeño Riad. Cuando los demás niños sirios le oyen hablar en francés, a menudo se mofan, imitando su "tono melindroso" y su acento, lo que avergüenza a Riad. Sin embargo, a él le gusta aprender árabe, disfrutando en el colegio de la caligrafía y de la pronunciación. Contrasta, así, la mirada limpia de Sattouf con la realidad hostil.

Paradójicamente, en Francia, Riad se topa en ocasiones con la incredulidad cuando en el colegio se pone en duda su origen, ya que su aspecto físico no coincide con el estereotipo de árabe que sus compañeros franceses han forjado en sus mentes, que siempre apunta a alguien marginal, moreno y duro. Riad relata que siente que es el único que presta atención, en la calle o en el autobús, a los hombres árabes que se sientan en los bancos y en los asientos, y que tiene la sensación de que sus miradas se encuentran en una suerte de mutuo reconocimiento. A veces, incluso se siente juzgado por los ojos de esas personas que tanto le recuerdan a su padre; otras, es él quien juzga, cuando percibe comportamientos reprobables en algún muchacho de etnia árabe: "Curiosamente, su comportamiento me hacía sentir una vergüenza enorme. Como si fuesen de mi familia y yo fuese, en parte, responsable" (Sattouf, 2022 p.103). Para el resto de franceses, esos hombres parecen invisibles o, si no invisibles, provocan un estado de alerta y desconfianza. En una ocasión, mientras Riad patina por las calles junto a un compañero de colegio, un grupo de

jóvenes árabes les abordan agresivamente, conminándoles a marcharse de su "territorio". Los dos adolescentes huyen, y el compañero de Riad se queja de que los árabes son siempre así. Es entonces cuando, indignado, Riad contraargumenta que él, siendo medio árabe, no tiene nada que ver con ese tipo de actitudes violentas. ¿Son su cabello y su aspecto los que salvan a Riad del estereotipo discriminatorio? ¿Es su entorno, su integración en clase o el hecho de que su madre sea francesa? Sea como fuere, el joven Riad pertenece, a ojos de sus amigos y compañeros, al grupo de los franceses. De nuevo, como en Siria, los estereotipos predominantes:

¡JA, JA! ¡Qué vas a ser árabe…! Eres francés, pero con un nombre árabe… No eres árabe de verdad… Si eres árabe, ¿por qué no les has hablado en árabe? (…) Los árabes siempre van en pandilla, son unos delincuentes y siempre buscan pelea. Hay que evitar sus barrios, matan a la gente sin motivo… (Sattouf, 2019, p.185).

Como mucho, su ascendencia árabe produce algo de fascinación en un compañero que, fan de Lovecraft, subraya el hecho de que el autor del fantástico y legendario Necronomicón era también sirio. Es este un ejemplo de exotismo, lo cual está también relacionado con una visión etnocéntrica del mundo y su diversidad al idealizar una determinada procedencia.

Así, sabiéndose demasiado francés en Siria y demasiado sirio en Francia, Sattouf crece como un muchacho más bien retraído y callado, que se refugia en su propio mundo y, sobre todo, en el dibujo, su pasión desde que era pequeño. Como individuo en crecimiento, Riad sólo anhela encajar, vivir una vida tranquila, alejarse del conflicto tanto interno como externo. Cada vez más atraído por el cómic, dibujar se convierte en su dominio, y crece cada vez más convencido de querer dedicarse a ello, aun sabiendo que se trata de un mundo competitivo y que muy pocos llegan a publicar y vender sus cómics. Un momento de revelación ocurre cuando cae en la cuenta de que es posible relatar la biografía propia a través del cómic. Ese descubrimiento será decisivo, puesto que será el origen de *L'arabe du futur*:

El autor, Jean-Cristophe Menu, se expone y cuenta su día a día y el de su familia. Fue una revelación. ¡Uno podía contar su vida en un cómic!

La autobiografía era totalmente diferente a Tintín. ¡Los miembros de nuestra familia podían convertirse en personajes! (Sattouf, 2023 p.47).

Enfrentándose a sus propios pensamientos, influenciados enormemente por la imagen del padre, al que imagina a cada rato tratando de convencerle de que sus esfuerzos por ser historietista serán inútiles, Riad no cejará en su empeño, confiando en que llegará a realizar sus objetivos por difíciles que sean las cosas. Aunque el camino es largo y tortuoso, seguirá adelante, abriéndose hueco poco a poco en el mundo en el que quiere hacerse un nombre. Si siendo un niño pequeño toda la familia halagaba su habilidad para el dibujo, a medida que crece se ve más solo. Pese a todo, lo bien cierto es que el dibujar cómics será un elemento sustancial a la hora de autoafirmarse como joven adulto, independizándose así de sus influencias familiares, descubriendo quién es él como individuo.

Otro elemento de gran relevancia en el camino a la autoafirmación será su psicóloga. Hacia el final de la saga, Sattouf decide recurrir a la ayuda de una psicoterapeuta. Siente que, de alguna manera, se ha pasado la vida reprimiendo ciertas emociones y ciertos juicios; siente también que la imagen e influencia del padre, a pesar de los años sin verle desde que se marchase a Siria con Fadi, tienen demasiado peso. De hecho, en los cómics esa imagen aparece en algunas viñetas en forma de una suerte de nube roja sobre la cabeza de Riad, que imagina las palabras y los gestos de decepción de Abdel cada vez que toma una decisión. La psicoterapeuta le hará entender e interiorizar que su padre no le ha querido, una dura realidad, y que Riad ha estado todo el tiempo tratando de proteger, de forma inconsciente, la imagen de Abdel, como haría cualquier niño: "Inconscientemente, había protegido la imagen del padre en mí. (…) La violencia no podía coexistir con el amor. Mi padre no me quería" (Sattouf, 2023 p.122). Es significativo cómo, para cuando la psicóloga decide que ya está preparado para dejar las sesiones, la nube roja encerrando la imagen de su padre deja de aparecer en el día a día del protagonista. Es gracias a la ayuda de la terapeuta que logra escribir el punto y aparte que le permite iniciar verdaderamente su vida adulta e independiente, en la que dentro de su mente reinará su propia voz. La de su padre, radicalizado con el transcurso de los años, queda relegada al pasado. También, y aunque en menor grado, la de su madre, pues es

también una influencia que, sobre todo en la adolescencia, Riad contempla con impotencia. Clémentine, profundamente deprimida por el secuestro de Fadi, dedicará veinte años de su vida al empeño de reencontrarlo, quedando Riad y el hermano mediano, Yahya, relegados a un segundo plano circunstancial. La impotencia de Sattouf por ver a su madre hundida en un abismo y por no poder hacer nada por traer a Fadi de vuelta, unida a la ausencia presente de su padre sumen al protagonista en un bloqueo que dura muchos años. Riad logrará, gracias a la psicóloga, por una parte, digerir y transitar el dolor que tanto tiempo ha reprimido para poder seguir adelante, y por otra aislar su propia voz interna de tantas y tantas voces que le acosan, como la de sus padres, sus compañeros y su familia siria.

5. DISCUSIÓN

L'arabe du futur es, ante todo, la historia de una familia, la voluntad de plasmar sobre el papel los recuerdos y experiencias de unos padres y sus tres hijos. Sin embargo, es también un relato sobre los choques culturales, la multiculturalidad, la identidad y sus constructos; un cómic autobiográfico que denuncia con naturalidad la xenofobia y el etnocentrismo. Sattouf se limita a contar su historia, su día a día entre dos culturas que parecen irreconciliables, y son muchas las cosas que ocurren en ese día a día, mucha la información que se puede extraer de cada anécdota. Sólo la rutina aporta una gran cantidad de datos acerca de los choques culturales. Lejos de teorizar, Sattouf expone abiertamente la vida real de una familia real, una pequeña muestra que resulta, no obstante, muy significativa. A través de un realismo crudo que no por ello excluye una dosis de humor y de inocencia, Sattouf saca a la luz incluso las vivencias familiares más íntimas. ¿Buscando la catarsis o reorganizando recuerdos? Sea cual sea el objetivo del historietista, a través del formato cómic Sattouf crea un diario, un álbum fotográfico particular hecho de dibujos, en el que queda patente que "(…) en ce qui concerne tout narrateur autobiographique: il s'agit toujours d'un personnage clivé entre un régimen d'objectivité et un régimen de subjectivité" (Groensteen, 2011, pág. 142).

L'arabe du futur es la historia de un niño configurado por una realidad esquizoide, acentuada por la incomprensión entre sus padres. Todo en sus rutinas, desde qué se come hasta qué se reza, pasando por todo tipo de conflictos morales, ahonda en un muchacho que se forja en el *entre-deux*, un *entre-deux* que está lejos de ser agradable. De hecho, la ansiedad y la tensión son emociones que Riad siente frecuentemente, sobre todo, en los viajes a Siria. Ya en la adolescencia, viajar al país de su padre le provoca un estrés y una angustia que le obligan a hacer el esfuerzo de representar un papel, de disociarse, de convertirse en un personaje para superar cada situación.

Puede ser complicado hacerlo, pero si el lector deja de lado la progresiva radicalización del padre de Riad, Yahya y Fadi, y se aparta el foco de la narrativa principal y efectista, cuyo clímax es el secuestro de Fadi y los años posteriores hasta traerlo de vuelta a Francia, se descubre que la obra encierra, en el fondo, un conflicto de intereses natural. Tanto Clémentine como Abdel pretenden, consciente o inconscientemente, imponer sus puntos de vista y sus visiones del mundo. Ambos desean, al menos en principio, lo mejor para sus hijos, procurarles una educación, cultura, un techo seguro y herramientas para enfrentarse al mundo. Sin embargo, sus maneras de quererlo difieren enormemente, y están dispuestos a enfrentar medios muy distintos para un fin medianamente común: que sus hijos se conviertan en hombres formados y decentes. Sería un error caer en un maniqueísmo extremo que redujera el personaje de Abdel a una figura enloquecida e indeseable. Lo sería, asimismo, tratar de insinuar cualquier justificación para algunas de sus acciones. Es justamente esa complejidad la que dota al personaje de profundidad, la que lo hace poliédrico. ¿Quién es Abdel en realidad? Un hombre inmaduro y perdido, en continuo conflicto identitario, que siendo un adulto con hijos propios todavía busca el regazo de su madre para que ésta lo conforte. En realidad, Riad supera a su padre, pues él sí es capaz de asumir la responsabilidad de la forja de una identidad propia a pesar de las heridas y de los conflictos internos. Abdel jamás supera su dualidad, jamás logra forjarse una senda propia al margen de sus influencias, y termina siendo un mal padre. No siendo capaz de pisar fuerte, tanto Siria como Francia acaban por sumirle en un estado de

impotencia y de tensión. No siendo nunca protagonista de su propia vida, Abdel acaba convirtiéndose en un hombre frustrado movido por instinto y no por la racionalidad.

En este sentido, *L'arabe du futur* es también un relato generacional que nos habla de cómo el crecimiento nunca se da aislado del entorno que se habita, así como de los referentes. Aquel árabe del futuro del que hablaba Abdel cuando Riad sólo era un niño, ese árabe del futuro que "va a la escuela" se personifica en un Riad adulto que demuestra, a la hora de la verdad y con sus acciones y decisiones, encarnar a un hombre mucho más allá de las expectativas de su padre. A pesar de que Abdel insistía en que Riad debía estudiar y obtener resultados sobresalientes en el colegio, Riad sabía que su padre no apoyaba su intención de dedicarse al cómic. No era el del padre un auténtico apoyo, pues Abdel tenía para con su hijo unas expectativas determinadas y un camino ya trazado, que nada tenía que ver con las inquietudes artísticas de su hijo. Que fuera dibujante en Francia nunca fue una opción válida. Riad tiene que apostar por sí mismo careciendo del apoyo paterno para al final, paradójicamente, acabar convirtiéndose él en un hombre exitoso, reconocido y de mente abierta.

6. CONCLUSIONES

Tras la redacción de este capítulo, se pueden extraer diversas conclusiones. La más evidente es que la saga de *L'arabe du futur* es una muy buena muestra del etnocentrismo y la xenofobia que subyacen a muchas experiencias de vida en la inter y multiculturalidad. Sattouf nos muestra que no siempre es fácil abrirse camino y encontrarse entre dos influencias, entre dos mundos, ni siquiera en un mundo, en teoría, cada vez más globalizado e interconectado.

Es complejo hallar la identidad propia y reivindicarla como algo que va mucho más allá de una procedencia o una nacionalidad. Sattouf, finalmente, encuentra su lugar entre otros historietistas y dibujantes sin importar los orígenes de ninguno de ellos. La clave no está, pues, en el origen sino en el proyecto común, en los objetivos comunes y en compartir una determinada visión del mundo y la vida.

L'arabe du futur supera cualquier tópico y teoría acerca de la multiculturalidad para materializar a través del arte un caso real, intransferible. Audaz e íntimo, el relato de Riad Sattouf es una muestra de la complejidad de la vida en el *entre-deux*.

Así, el historietista franco-sirio demuestra que el cómic no sólo es perfectamente capaz, sino que es un medio óptimo, a la hora de narrar historias sobre hibridación cultural, mediante su código también híbrido que combina dibujo y texto. Sattouf muestra un gran dominio de los códigos de la novela gráfica, no renunciando ni al realismo requerido por la historia de su familia ni a un toque paródico que combina bien con la mirada del niño, inocente y vivaz, y la del adolescente, crítico pero apocado. La fórmula, que parece englobar todos los aspectos de una vida real, funciona a ojos del lector.

L'arabe du futur es un puente entre Occidente y Oriente que se presenta en forma de cómic. De la mano de Riad Sattouf, viajamos entre países y entre culturas a través de unas páginas que no quieren esconder nada esencial. Siendo a la vez espectador y protagonista, el historietista nos habla de él y de sus circunstancias, inseparables, de forma honesta, y demuestra al cabo que la identidad es individual, personal y única.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a los organizadores del Congreso, por darme la oportunidad de compartir parte de mis investigaciones en interculturalidad en el cómic. Quisiera, asimismo, agradecer la atención de los compañeros, que han dedicado su tiempo y atención a visionar y comentar mi vídeo.

8. REFERENCIAS

Alaminos, A., López, C., y Santacreu, Ó. (2010). *Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada*. Universidad de Alicante. Recuperado el 1 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v17n53/v17n53a5.pdf

Berganza Conde, M. Rosa y Ruiz San Román, José A. (2005). *Investigar en Comunicación.* McGraw-Hill.

Groensteen, T. (2011). *Bande dessinée et narration.* Presses Universitaires de France.

Hall, S. y du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu.

Sattouf, R. (2017). *L'àrab del futur 3.* Salamandra.

Sattouf, R. (2018). *El árabe del futuro.* Salamandra.

Sattouf, R. (2018). *El árabe del futuro 2.* Salamandra.

Sattouf, R. (2019). *El árabe del futuro 4.* Salamandra.

Sattouf, R. (2022). *El árabe del futuro 5.* Salamandra.

Sattouf, R. (2023). *El árabe del futuro 6.* Salamandra Graphic.

Shayegan, D. (2005). *Occidente visto desde Oriente.* Fundación Bancaja.

MODELOS FAMILIARES DIVERSOS EN LA LITERATURA INFANTIL: UN ENFOQUE BASADO EN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

NORA VEHÍ POMÉS
Universitat de Girona
ISABEL SILVA LORENTE
Centro Universitario Cardenal Cisneros

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la primera infancia, es esencial reconocer y valorar la familia como un elemento fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas. Según Estévez Pichs *et al.* (2018), «la familia constituye la institución principal de educación de niñas y niños, el primer modelo educativo y de vida» (p. 275).

En las últimas décadas, las estructuras familiares han experimentado transformaciones notables reflejando cambios sociales, culturales y legales, manifestando una diversidad de configuraciones y dinámicas que trascienden el modelo convencional. Estas familias desafían las normas y estereotipos tradicionales, llevándonos a reconsiderar y redefinir el concepto de familia en el siglo XXI, según señala Valdivia (2008). La educación en esta etapa del desarrollo, por su parte, juega un papel esencial en la formación de valores y actitudes positivas hacia la diversidad. Constituye una urgencia destacada por varios autores (Mazur *et al*., 1999; López-Gaviño et *al*., 2008), la imperante necesidad de intervención educativa en la comprensión de las variadas estructuras familiares y los cambios tanto estructurales como funcionales que estas han experimentado a lo largo del tiempo. En este contexto, el aula de educación infantil se convierte en un espacio clave donde los niños cuyas

realidades familiares difieren del modelo tradicional podrían enfrentarse a la falta de identificación y reconocimiento de su entorno primordial de crianza (López-Gaviño y Díez-López, 2009).

Teniendo en cuenta que el álbum ilustrado se ha convertido en una destacada herramienta educativa con gran influencia, presente de manera significativa en entornos escolares y familiares de niños y niñas, el estudio busca analizar de manera exhaustiva la producción editorial de álbumes ilustrados infantiles que aborden modelos familiares no convencionales, es decir, distintos al tradicional. Se centra especialmente en aquellas obras accesibles de manera gratuita al público, con el propósito de ampliar el conocimiento sobre estas piezas como recurso de apoyo educativo al alcance de quienes educan a los más pequeños: sus propias familias y los profesionales de la educación infantil. De esta manera, mediante la investigación de este tipo de libros en el fondo de las bibliotecas públicas de Cataluña, este trabajo aborda la necesidad identificada por el 40% de los estudiantes de magisterio en educación infantil, quienes expresan la percepción de no contar con herramientas didácticas suficientes en forma de cuentos o libros infantiles para el tratamiento de la diversidad familiar en el aula (Urdiales *et al*., 2021).

1.2. De la familia tradicional a la familia postmoderna. Modelos de familia en la actualidad

Cordero (2010) presenta la evolución histórica de la familia en España en tres etapas: la tradicional, con su estructura extensa y numerosa descendencia; la moderna, surgida en los años 70-80 con la transición hacia la familia nuclear; y la postmoderna, que emergió en el cambio de siglo. Esta última se caracteriza por una gran diversidad de modelos familiares, resultado de factores como la disminución del matrimonio y la tasa de natalidad, el aumento de abortos, una mayor aceptación de la ingeniería genética y una marcada inestabilidad familiar debido a separaciones y divorcios. En este contexto, la clasificación de modelos familiares propuesta por Aguado (2008) destaca por su enfoque flexible y dinámico, con categorías no excluyentes, permitiendo que una familia pertenezca a más de un modelo (Aguado, 2010).

1.2.1. Familia extensa o compleja

En este modelo los parientes cercanos colaboran en la crianza, pudiendo abarcar diversas generaciones e incluir miembros de las diferentes familias formadas por los colaterales, sin que sea necesario que cohabiten en un mismo hogar. Es posible encontrar desde hogares multigeneracionales hasta monoparentales con apoyo familiar (Valdivia, 2008).

1.2.2. Familia conyugal o nuclear funcional

Compuesta por padre, madre e hijos biológicos, ha sido considerado históricamente como el modelo predominante en muchas sociedades. No obstante, en el presente, la familia nuclear tradicional ha perdido su exclusividad como modelo único de organización familiar.

1.2.3. Familia homoparental

A lo largo de los años, las familias con hijos formadas por parejas del mismo sexo han ganado reconocimiento y aceptación en numerosos países, marcando un cambio significativo en la aceptación social de esta diversidad familiar. El 1,0% de las parejas legalmente constituidas (en matrimonio o pareja de hecho) son del mismo sexo, según datos del Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) (2021b). Esta cifra no abarca las parejas y familias homoparentales que no están formalmente unidas bajo estas formas legales de convivencia.

1.2.4. Familia monoparental

Los hogares monoparentales representan en España 1 de cada 5 hogares españoles, según el INE (2021a). Estas familias cuentan con un solo progenitor asumiendo la principal responsabilidad de cuidar y criar a los hijos. Según el Instituto de Política Familiar (en adelante, IPF) (2021), pueden surgir tanto de manera intencional como por circunstancias no deseadas, siendo la mayoría consecuencia de la viudedad (37%) y el divorcio (31%), mientras que la separación representa un 9% del total. Además, un alto porcentaje (97,3%) está liderado por adultos mayores de 35 años (INE, 2021b). Factores como la inestabilidad matrimonial y la participación de la mujer en el trabajo han sido

cruciales para el aumento de este modelo familiar (Valdivia, 2008). La voluntad de tener descendencia, independientemente de tener o no pareja sentimental, también ha contribuido a su crecimiento. La mayoría de los hogares monoparentales (80%) son liderados por mujeres, quienes enfrentan obstáculos laborales debido a la desigualdad de género y a la complejidad de conciliación familiar (Alto Comisionado Contra la Pobreza Infantil Gobierno de España, 2021). Esto se traduce en un riesgo de pobreza significativamente mayor, superando el doble de la media española (43,2%), conforme al European Anti-Poverty Network (2023), situación también observada en la Unión Europea (Alto Comisionado Contra la Pobreza Infantil Gobierno de España, 2021).

1.2.5. Familia reconstituida o mixta

Se forma cuando dos personas, con al menos un hijo o hija de relaciones anteriores, deciden unirse en matrimonio o convivencia, dando lugar a la creación de un nuevo núcleo familiar (Valdivia, 2008). Este modelo es cada vez más común, principalmente debido al aumento de las tasas de divorcio y separación. Representan el 5,7% de las parejas casadas o de hecho que conviven con hijos, según datos del INE (2021b), cifra que no engloba las familias que cohabitan sin tener un vínculo legal formal. Valdivia (2008) destaca que este modelo familiar abarca la más amplia gama de configuraciones familiares.

1.2.6. Familia de acogida o familia "canguro"

Este modelo ofrece cuidado temporal a menores en situaciones de vulnerabilidad, con el propósito principal de proporcionar un entorno seguro mientras se busca una alternativa a largo plazo. Existen diversas formas de acogimiento adaptadas a las necesidades del menor y a la situación específica de su familia biológica.

El informe del Observatorio de la Infancia (2022) revela que, a lo largo de 2022, un total de 18.177 niños fueron acogidos por familias en España. La mayoría de estos acogimientos se producen en la familia extensa, constituyendo un 59%, mientras que en la familia ajena representan el 41%. Estos acogimientos se dividen en distintas modalidades: acogimiento permanente (61%); temporal (26%); preadoptivo (10%); y de urgencia (3%).

Además del acogimiento familiar, existe otra modalidad conocida como acogimiento residencial o institucional, el cual representa el 48% de los casos frente al modelo familiar (Observatorio de la Infancia, 2022). La modalidad de acogimiento institucional puede variar según la edad y necesidades particulares de cada menor, y no está contemplada en la clasificación de modelos familiares de Aguado (2008).

1.2.7. Familia adoptiva

La familia adoptiva incorpora hijos no biológicos a través de la adopción, estableciendo conexiones familiares más allá de los lazos de sangre. Los niños susceptibles de ser adoptados se encuentran en situación de desamparo, motivado por diversos y a veces múltiples factores. Según datos del Observatorio de la Infancia (2023), en el año 2022 se llevaron a cabo 860 adopciones, siendo la mayoría de ellas de carácter nacional (80,1%). Al comparar este recuento de adopciones con los 329.251 nacimientos producidos ese mismo año (INE, s. f.), se observa que estas representan tan solo un 2,6‰ del conjunto formado por ambos tipos de filiación (biológica y adoptiva). Esta proporción destaca la relativamente baja incidencia actual de las adopciones en comparación con los nacimientos biológicos.

1.2.8. Familia por reproducción asistida

Estas familias reciben apoyo médico para lograr la concepción de sus hijos mediante técnicas de reproducción asistida (inseminación artificial, fecundación in vitro, donación o transferencia de gametos o embriones). En función de la técnica empleada, los progenitores pueden o no compartir material genético con sus hijos. Según la Sociedad Española de Fertilidad (2021), en España nacieron un total de 40.587 bebés en 2021, de los cuales 35.969 fueron resultado de fertilización in vitro y 4.618 de inseminación artificial, representando un 12,0% del total de nacimientos de ese año[44] (INE, s. f.).

[44] Estas cifras incluyen la transferencia de gametos y embriones por donación.

1.2.9. Familia por subrogación

En este modelo, una mujer ("madre subrogada" o "gestante") lleva a término un embarazo para otra persona o pareja, quienes serán considerados legalmente como los padres del bebé. Este modelo genera debates éticos, legales y sociales debido a sus complejas implicaciones emocionales y de derechos humanos. Su abordaje varía en cada país y sistema legal: algunos lugares permiten la subrogación altruista, otros la comercial con compensación financiera para la madre subrogada, mientras que en otros la práctica es ilegal o está sujeta a restricciones. En España, el artículo 10 de la Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida (Boletín Oficial del Estado, 126, de 27 de mayo de 2006) establece que la mujer que da a luz a un niño será siempre reconocida como su madre legal y que cualquier acuerdo o contrato relacionado con la gestación subrogada carecerá de validez legal.

1.2.10. Familia sin hijos

Las parejas o individuos que deciden no tener hijos también constituyen una unidad familiar. Esta elección puede derivar de decisiones personales, causas médicas u otras circunstancias individuales. Estas familias experimentan una mayor flexibilidad y autonomía en la toma de decisiones, disponiendo de más tiempo y recursos para dedicar a sus intereses, hobbies y proyectos personales, centrándose en su crecimiento y bienestar. Datos recientes del INE (2021b) y del IPF (2021) confirman que la proporción de parejas sin hijos está aumentando, siendo ya 4 de cada 10 parejas (39,4%).

1.2.11. Familia cohabitante o unión de hecho

Son familias conformadas por parejas, con o sin hijos, que conviven sin formalizar legalmente el matrimonio. Por ello enfrentan desafíos legales y sociales, como limitaciones en derechos sucesorios y acceso a beneficios y protecciones legales vinculadas al matrimonio. Actualmente, según el informe del IPF (2021), alrededor de 1 de cada 6 hogares de parejas se constituye como una unión de hecho, en lo que se describe como un «trasvase de los matrimonios a las parejas de hecho» (p. 48).

Además, existen otros tipos de familias cohabitantes, como grupos de amigos, estudiantes o compañeros de trabajo que comparten un espacio de convivencia. Aunque no se ajusten a la definición tradicional de familia, estas personas desarrollan relaciones sólidas y crean un ambiente de apoyo y compañerismo similar al entorno familiar. La convivencia en este formato puede surgir por necesidades económicas o elección personal.

1.2.12. Familia unipersonal o single

En la familia unipersonal, una persona vive de manera autónoma, sin pareja ni hijos. Este tipo de estructura ha experimentado un crecimiento significativo, siendo común entre personas mayores. Como en el caso de la familia monoparental, esta configuración familiar puede ser elegida o bien sobrevenida por circunstancias diversas.

Según los datos del INE (2021a), la causa más común de hogares unipersonales en la población masculina es la soltería (59,7%), mientras que en la femenina predomina la viudez (45,5%). Resulta notable que casi la mitad de los hogares unipersonales (44%) corresponden a personas mayores de 65 años (IPF, 2021). La proporción de hogares unipersonales aumentó de 1 de cada 10 en 1990 a 1 de cada 4 (26,1%) en 2021, indicando un significativo crecimiento (IPF, 2021).

1.2.13. Diversidad familiar que caracteriza a la población inmigrante

La diversidad familiar en la población inmigrante se manifiesta a través de diversas estructuras y configuraciones, derivadas de las diferentes culturas y tradiciones de origen. También se encuentran familias transnacionales con miembros en distintos países debido al fenómeno migratorio, lo que refleja experiencias variadas. Esta variabilidad puede observarse en las relaciones y roles familiares, donde algunos mantienen las tradiciones culturales de origen, mientras que otros se adaptan a nuevas formas familiares y roles de género en el país de acogida.

Según datos del INE (2022), a 1 de enero de 2022, la población extranjera en España ascendía a 5.407.491 habitantes, representando el 11,4% del total.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es investigar y analizar la representación de la diversidad familiar en álbumes ilustrados infantiles como herramienta educativa al alcance de profesionales y familias para promover la inclusión y el respeto hacia todos los modelos de familia.

Los objetivos específicos detallados a continuación orientaron la investigación:

1. Evaluar la presencia y prevalencia de modelos familiares no convencionales en la literatura infantil a través de un análisis cuantitativo del catálogo Argus, que cubre las bibliotecas públicas de Gerona, Lérida, Tarragona y Tierras del Ebro.
2. Analizar las relaciones entre la representación literaria de los modelos familiares postmodernos y su prevalencia social, identificando posibles infrarrepresentaciones o tendencias a destacar ciertos modelos en detrimento de otros.
3. Explorar el grado de interés del público hacia la diversidad familiar mediante el estudio de datos de préstamos bibliotecarios.
4. Crear un catálogo de libros susceptibles de dar apoyo al tratamiento de la diversidad familiar en contextos escolares y familiares.
5. Proporcionar recomendaciones y definir las prospectivas para futuros estudios y acciones que fomenten la representación y visibilidad de la diversidad familiar en la literatura infantil.

3. METODOLOGÍA[45]

La primera parte del estudio se centró en realizar una investigación bibliográfica exhaustiva, basada en:

– La diversidad de fuentes bibliográficas: Revisión de fuentes primarias y teóricas (libros, artículos y tesis), fuentes

[45] En este apartado, las denominaciones relacionadas con la catalogación y organización de ejemplares (como materias y términos de búsqueda) se presentan traducidas del original en catalán.

secundarias y de referencia (diccionarios y guías de recursos didácticos), fuentes de datos y evidencia empírica (informes estadísticos, estudios y notas de prensa) y fuentes normativas y jurídicas (legislaciones) para respaldar la investigación con una base teórica sólida y relevante.

- Localización de la información: Se exploraron bases de datos, buscadores en línea, revistas digitales, páginas web y bibliotecas universitarias.

- Definición de la terminología para búsquedas: Se utilizaron palabras clave como "literatura infantil", "álbumes ilustrados", "diversidad familiar", "modelos familiares", "inclusión" y "convivencia". Además, se buscaron directamente autores como Teresa Colomer y se consultaron instituciones estadísticas como el INE y el IPF.

- Proceso de referenciación: Se consultaron 41 fuentes, nacionales e internacionales, algunas de las cuales ya estaban referenciadas en los estudios previos, facilitando la comprensión y ampliación de la información.

La segunda fase se enfocó en recopilar datos para obtener resultados precisos y confiables:

- Selección de la base de datos: Se empleó Argus, el catálogo de las bibliotecas públicas de Gerona, Lérida, Tarragona y Tierras del Ebro. Este enfoque permitió obtener datos precisos sobre los modelos familiares no convencionales reflejados en la literatura infantil disponible en el ámbito bibliotecario propio de Cataluña, a través del sistema de préstamo interbibliotecario.

- Entrevista semiestructurada: Durante la entrevista, la directora de la Biblioteca Vicens Vives de Roses (G. Puigdevall) orientó la búsqueda de información en Argus. Posteriormente, se puso en contacto con el Servicio de Bibliotecas de la Diputación de Gerona para obtener y suministrar aquellos datos que no estuvieran disponibles públicamente.

– Selección de la muestra: Se examinaron los libros que representan los modelos definidos por Aguado (2008), excluyendo aquellos que se relacionan con la familia tradicional y moderna (familia extensa y nuclear), dada su mayor familiaridad a nivel social. La identificación de los ejemplares se llevó a cabo mediante su clasificación por materias. Las materias son descriptores temáticos utilizados en el catálogo Argus para clasificar y organizar libros y otros recursos según su contenido, en base a su principal temática o área de interés. Primero se aplicó la terminología propuesta por Aguado (2008), luego se consideraron las sugerencias de las autoras de la investigación, y finalmente se realizó un análisis exhaustivo del listado completo de materias catalogadas como narrativa infantil.

– Criterios de inclusión:

1. Estar catalogado como ejemplar de "Narrativa infantil" o “Cuentos” (libros de ficción infantil). Aunque se consideró inicialmente el álbum ilustrado infantil como objeto de investigación, fue necesario ampliar el foco debido a su falta de identificación en el catálogo Argus.

2. Estar catalogado en al menos una materia referente a los modelos familiares de la postmodernidad, es decir: familia homoparental, monoparental, reconstituida o mixta, de acogida o "canguro", adoptiva, por reproducción asistida, por subrogación, sin hijos, cohabitante o unión de hecho, unipersonal o *single*, y diversidad familiar característica de la población inmigrante. Algunos ejemplos de materias específicas son aquellas que incluyen las siguientes fórmulas en su denominación: “Familias…”, “Madres/Padres…” o “Hijos de…”.

3. Estar catalogado en al menos una materia relacionada con los procesos asociados a la formación de familias postmodernas. De esta forma, se incluyen aquellas que abordan cuestiones de filiación o configuración familiar, como "Acogimiento", "Adopción" y "Reproducción asistida", entre otras. En el caso de la familia monoparental, se consideran las materias

relacionadas con las causas que llevan a la monoparentalidad, tales como "Viudedad", "Maternidad/Paternidad en solitario", "Divorcio" o "Separación".

– Criterios de exclusión:

1. Estar catalogado como ejemplar de "Libros para niños" (libros de conocimientos) sin estar catalogado como ejemplar de "Narrativa infantil" o “Cuentos”.

2. Estar catalogado dentro de materias generales, como "Familia" y "Familias", sin estar asignado a alguna de las materias específicas establecidas como criterio de inclusión.

3. Estar catalogado en materias amplias como “Homosexualidad”, “Lesbianismo”, “Refugiados”, “Emigración e inmigración” y “Migración”, sin estar asignado a alguna de las materias específicas establecidas como criterio de inclusión. Este criterio se basa en la posibilidad de que los ejemplares incluidos en estas materias aborden experiencias vitales personales en lugar de centrarse en realidades familiares diversas.

4. No estar editado en alguna de las lenguas cooficiales de Cataluña: castellano y catalán.

5. Repeticiones de títulos, sea en la misma o distinta lengua.

– Análisis cuantitativo: Se recopilaron y procesaron datos sobre el volumen de publicaciones y préstamos bibliotecarios, evaluando la presencia y prevalencia de los modelos familiares descritos con anterioridad y el grado de interés del público hacia la diversidad familiar.

– Consideraciones éticas: La investigación se llevó a cabo siguiendo pautas éticas, garantizando la integridad y objetividad en la recopilación y análisis de datos para prevenir sesgos.

Este método integral proporcionó una base sólida para la investigación sobre la representación de modelos familiares diversos en la literatura infantil.

4. RESULTADOS[46]

4.1. CATALOGACIÓN DE EJEMPLARES

En la catalogación de ejemplares, se observó que únicamente los modelos familiares no convencionales están diferenciados en materias específicas. Por lo tanto, se puede inferir que las familias que responden a patrones tradicionales se agrupan bajo las materias generales "Familia" o “Familias”[47].

TABLA 1. *Materias que representan modelos familiares de la postmodernidad*

Modelo familiar	Materia
Homoparental	Familias homoparentales Hijos de padres homosexuales
Monoparental	Familias monoparentales Hijos de padres divorciados Divorcio Separación conyugal
De acogida o "canguro"	Acogimiento familiar
Adoptiva	Adopción Adopción Internacional
Por reproducción asistida	Reproducción humana asistida Inseminación artifical humana Fecundación in vitro humana
Por subrogación	Madres de alquilar
Diversidad familiar que caracteriza a la población inmigrante	Hijos de inmigrantes

Nota. El nombre de las materias se presenta traducido del original en catalán. No se encontraron materias correspondientes a los siguientes modelos familiares: reconstituida o mixta, sin hijos, cohabitante o unión de hecho, unipersonal o *single.* Los datos expuestos son fruto del trabajo de las autoras de la investigación, a partir de la información proporcionada por el Servicio de Bibliotecas de la Diputación de Gerona el 22 de enero de 2024.

[46] En este apartado, las denominaciones relacionadas con la catalogación y organización de ejemplares (como materias, secciones y topográficos) se presentan traducidas del original en catalán.

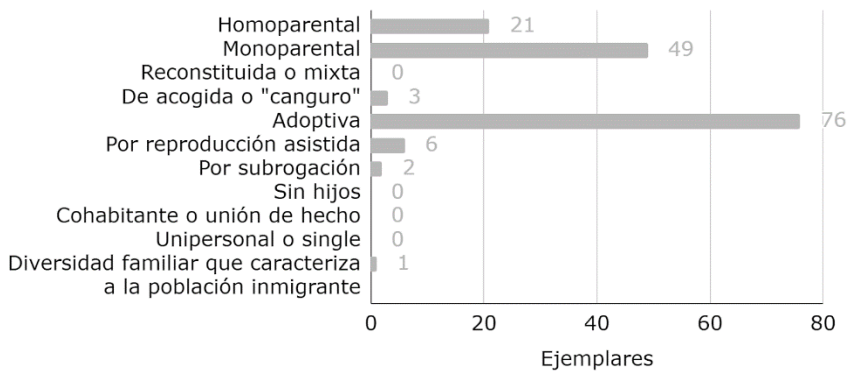
[47] La materia general 'Familias' es fruto de un error de catalogación, por lo que todos los ejemplares clasificados bajo esta materia deberían ser corregidos y catalogados nuevamente bajo la materia “Familia". (G. Puigdevall, comunicación personal, 6 de febrero de 2024).

El análisis agrupa las materias correspondientes a los modelos familiares que se hallaron representados (Tabla 1). Las materias "Hijos de padres divorciados", "Divorcio" y "Separación conyugal" fueron incluidas en el modelo de familia monoparental como factores que contribuyen en un 40% a la monoparentalidad (IPF, 2021). Otras modalidades descritas por la misma fuente (progenitores viudos, solteros y casados con hijos) no se encontraron representadas. Tampoco se encontraron evidencias de materias correspondientes a la familia reconstituida o mixta, sin hijos, cohabitante o unión de hecho, unipersonal o *single.*

4.2. Grado de representación de cada modelo familiar

Con el fin de obtener una cuantificación precisa del grado de representación de cada modelo familiar no convencional, accesible para todo el público, se han considerado exclusivamente las obras publicadas en las lenguas cooficiales de Cataluña: castellano y catalán. Además, los ejemplares disponibles en ambas lenguas cooficiales se han contabilizado una sola vez para evitar repeticiones.

FIGURA 1. *Nivel de presencia y prevalencia de cada modelo familiar*



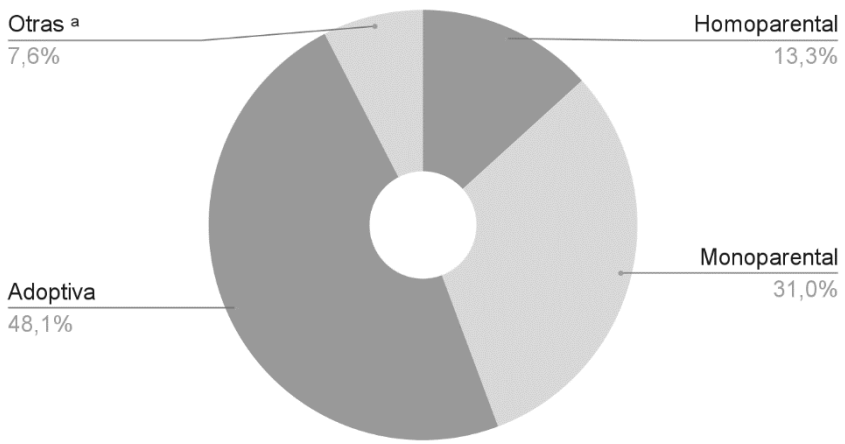
Nota. Algunos títulos representan a más de un modelo familiar, por lo que están contabilizados en el recuento de varios de ellos. El número de ejemplares no refleja las repeticiones dentro de un mismo modelo familiar, ya sea en la misma o distinta lengua.

El análisis destaca la falta de representación de diversos modelos familiares, como la familia reconstituida, sin hijos, cohabitante y unipersonal. Asimismo, se observa una presencia limitada en otros modelos, que

incluyen la familia de acogida, por reproducción asistida, por subrogación y la diversidad familiar que caracteriza a la población inmigrante (12 ejemplares en total). En contraste, se identifican tres modelos claramente representados, con los siguientes números de ejemplares: la familia adoptiva (76), la monoparental (49) y la homoparental (21) (Figura 1).

Entre los ejemplares examinados, la familia adoptiva es presente en casi la mitad de los libros (48,1%); la monoparental constituye algo menos de un tercio del total (31,0%); y la homoparental abarca cerca de una octava parte (13,3%) (Figura 2). Es crucial destacar que la familia monoparental se representa mayoritariamente en materias relacionadas con el divorcio y la separación conyugal, siendo su presencia muy escasa dentro de la materia "Familias monoparentales" (4,1%). Por ende, se considera que la representación de la familia monoparental es principalmente indirecta en comparación con la familia adoptiva y homoparental. Finalmente, los datos obtenidos evidencian la falta de representación de la familia reconstituida, sin hijos, cohabitante y unipersonal.

FIGURA 2. *Modelos de familia más representados*



Nota. Los porcentajes expuestos no reflejan las repeticiones dentro de un mismo modelo familiar, ya sea en la misma o distinta lengua. Los datos expuestos son fruto del trabajo de las autoras de la investigación, a partir de la información proporcionada por el Servicio de Bibliotecas de la Diputación de Gerona el 22 de enero de 2024.

[a] Esta categoría engloba la familia de acogida o "canguro", por reproducción asistida, por subrogación y la diversidad familiar característica de la población inmigrante.

4.3. Préstamo de ejemplares

Algunas bibliotecas implementan clasificaciones específicas para los libros infantiles que abordan centros de interés particulares, creando así secciones que recogen temáticas concretas y que pueden variar de una biblioteca a otra. Un ejemplo de esta iniciativa es la sección "Cómo se Lo Explico" (en adelante, CLE), utilizada en la Biblioteca Vicens Vives de Roses, identificada mediante el código topográfico[48] "I 1 CLE"[49]. Esta sección tiene como objetivo principal facilitar al público la localización de ejemplares dirigidos a un público infantil que tratan temas complejos, sirviendo como herramienta de apoyo tanto aquellas familias y profesionales que deseen abordar estas temáticas con los niños y niñas.

Se tomó esta biblioteca como muestra para cuantificar el préstamo de obras infantiles sobre diversidad familiar. Para ello, se analizó el préstamo de obras catalogadas en la sección CLE, que incluye la mayoría de ejemplares relacionados con la diversidad familiar. Es relevante señalar que el topográfico "Familias" se centra específicamente en los modelos de la postmodernidad, sin incluir patrones tradicionales (familia nuclear y extensa). Lo mismo sucede con el topográfico "Nuevas familias", el cual se encuentra en desuso como clasificación independiente. En contraste, el topográfico "Adopción" aún se mantiene en formato diferenciado. Es importante señalar también que algunas obras no están catalogadas bajo ninguna temática específica debido a que abordan temas poco frecuentes. Por esta razón, se encuentran clasificadas bajo el código topográfico general de la sección sin pertenecer a un topográfico específico.

A través del análisis del préstamo de obras específicas, se evaluó el interés del público en la diversidad familiar en relación con otras temáticas de la misma sección. Para ello, se agruparon dentro de una misma clasificación los topográficos "Familias", "Adopción" y "Nuevas familias", englobándolos dentro de la categoría temática "Diversidad

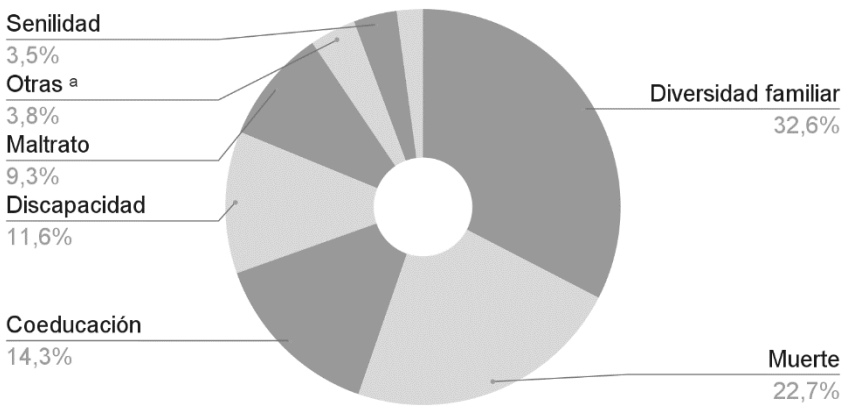
[48] En el ámbito bibliotecario, el término "topográfico" se refiere a la ubicación física de los materiales en las estanterías de la biblioteca, determinada por un sistema de clasificación específico. Este sistema se basa en etiquetar y organizar los materiales según una signatura topográfica (un código alfanumérico), de manera que se facilite su ordenación y localización.

[49] Los topográficos específicos pertenecientes a la sección CLE van siempre precedidos de este código, el cual se ha omitido del cuerpo de texto para facilitar la lectura.

familiar". La posición resultante en el ranking se consideró como indicador del grado de interés del público. Este procedimiento reveló que la representación y el tratamiento de la diversidad familiar en la literatura infantil lideran la demanda de la sección, siendo el contenido más solicitado (32,6%) (ver Figura 3).

Es importante destacar la identificación de una obra que aborda la creación de una familia mediante técnicas de reproducción asistida catalogada bajo el topográfico general "I 1 CLE". Se podría inferir a un error de catalogación, ya que debería pertenecer al topográfico específico "Familias" dentro de la sección. Esto implica una desviación del 0,1% en los resultados correspondientes a las temáticas "Otras" y "Diversidad familiar" (en menor y mayor medida, respectivamente).

FIGURA 3. *Préstamos de la sección CLE según su temática*



Nota. Los porcentajes refieren a un total de 792 préstamos pertenecientes a la sección CLE de la Biblioteca Vicens Vives de Roses (Girona). Los datos expuestos son fruto del trabajo de las autoras de la investigación, a partir de la información proporcionada por el Servicio de Bibliotecas de la Diputación de Gerona el 10 de enero de 2024
Esta categoría refiere al topográfico general "I 1 CLE".
Fuente: elaboración propia

4.4. Tendencias emergentes

Durante la prospección en el listado de materias de narrativa infantil, se identificó el álbum *Ella es mi papá* de Sarah Savage y Joules Garcia, que presenta una familia con uno de los progenitores siendo transexual. Este ejemplar no está catalogado dentro de materias que representen modelos familiares diversos, sino en "Transexualidad". Este hallazgo demuestra la presencia de esta realidad familiar en la literatura infantil y plantea interrogantes sobre su omisión en clasificaciones teóricas de modelos de familia. Asimismo, se identificó la materia "Asistencia institucional", que se refiere a niños sin familia bajo tutela de instituciones públicas, cuestionando también su posible inclusión en dichas clasificaciones.

5. DISCUSIÓN

5.1. Limitaciones

Se reconocen algunas limitaciones metodológicas en la representatividad de la muestra. En primer lugar, el fondo bibliográfico de las bibliotecas de Barcelona no se encuentra incluido en Argus, lo que impidió contar con una muestra completamente representativa de la producción editorial accesible al público en toda Cataluña. Sin embargo, la muestra analizada a través de Argus es suficientemente amplia y abarca la mayor parte del territorio catalán, con la excepción de una de las cuatro provincias, lo que permite extraer unos primeros resultados significativos sobre la representación de la diversidad familiar en la literatura infantil de ficción disponible en Cataluña.

Otra limitación surgió debido a la incapacidad para distinguir en el catálogo los álbumes ilustrados de otras formas de literatura infantil. Esta situación llevó a la inclusión de todas las formas de ficción infantil catalogadas como "Narrativa infantil" o “Cuentos”. Esta circunstancia, junto con la imposibilidad de limitar en Argus el análisis a la franja de edad del público destinatario de las obras (en este caso, la franja 0-6 años correspondiente a la educación infantil), fue una limitación adicional. Esta última restricción no habría tenido efecto si se hubieran podido analizar exclusivamente álbumes ilustrados, ya que este formato es más flexible en cuanto a la edad del lector.

A pesar de estas limitaciones, el método integral proporcionó una base sólida para abordar la representación de la diversidad familiar en la literatura infantil. En el ámbito de la educación infantil, este estudio aborda el desafío señalado por los estudiantes de magisterio de esta etapa educativa, quienes en un 11,2% encuentran complicado trabajar con alumnos provenientes de familias no convencionales en el entorno escolar (Abril y Peinado, 2018) y manifiestan en un 40% la falta de herramientas didácticas adecuadas en forma de cuentos o libros infantiles (Urdiales *et al.,* 2021). En este contexto, la presente investigación proporciona un catálogo detallado de libros de ficción infantil clasificados según modelos de familia (consultar Anexo).

Esta contribución destaca por su impacto positivo, identificando herramientas literarias susceptibles de fortalecer la labor pedagógica de los profesionales de la educación infantil en el abordaje de la diversidad familiar en el aula. Además, ofrece beneficios significativos para las familias al promover la representación y comprensión de modelos familiares diversos, brindando apoyo a su función educativa y contribuyendo a una mayor inclusión social.

5.2. Prospectivas

El análisis detallado de los resultados obtenidos durante la investigación, considerando las limitaciones y hallazgos significativos, proporciona una valiosa base para orientar futuras líneas de estudio y acción en la representación, tratamiento y distribución de la diversidad familiar en la literatura infantil:

1. Profundizar en las razones que subyacen en la escasa representación de las familias de acogida, por reproducción asistida, por subrogación y la diversidad familiar de la población inmigrante, así como la falta de representación de las familias reconstituidas, sin hijos, cohabitantes y unipersonales. Este análisis permitirá ofrecer soluciones efectivas, mejorando el sistema de catalogación de Argus para asegurar una clasificación más precisa que permita acceder a estos ejemplares y/o promoviendo la representación de estos modelos familiares en la literatura infantil.

2. Examinar las materias amplias relacionadas con las configuraciones familiares propias de la postmodernidad. Por ejemplo, en el caso de las materias "Homosexualidad"[1], "Lesbianismo"[1], "Refugiados"[1], "Emigración e inmigración"[1] y "Migración"[1], contrastar si estas incorporan obras que traten específicamente la configuración de familias homoparentales más allá del abordaje de la orientación sexual de los personajes protagonistas, o que muestren la diversidad característica de la población inmigrante en contextos familiares y no únicamente como experiencia individual. Como línea de acción, se sugiere verificar la posible presencia de ejemplares que aborden de manera específica modelos familiares no convencionales que no estén catalogados dentro de las materias específicas para ellos, con el objetivo de corregir posibles errores de catalogación y reconsiderar el grado de representación y prevalencia de cada modelo familiar.

3. Impulsar la mejora del sistema de catalogación de las bibliotecas públicas para proporcionar una experiencia de búsqueda más precisa y conveniente para los usuarios. Concretamente, se sugiere incluir descriptores que diferencien claramente los álbumes ilustrados de otras formas de literatura de ficción y que indiquen la edad a la que están dirigidos los ejemplares. Esto facilitaría la búsqueda para los usuarios y ayudaría a seleccionar el material más adecuado para el público objetivo, considerando el nivel de desarrollo de niños y niñas.

4. Revisar y promover la inclusión de todos los ejemplares que aborden modelos familiares diversos dentro de la materia general “Familia”. En particular, se recomienda verificar e impulsar su catalogación en esta materia para garantizar que el público general que busca información sobre la familia tenga acceso a una representación completa de todas las modalidades familiares, incluso si no está buscando un modelo distinto al tradicional. Esta actuación permitiría ampliar el alcance de estos ejemplares al público general, promoviendo así la aceptación y visibilidad de la diversidad familiar.

5. Analizar el abordaje de la diversidad familiar en los ejemplares identificados en esta investigación y en posibles estudios futuros. Examinar la representación y tratamiento de los modelos familiares diversos permitiría identificar posibles estereotipos, sesgos o carencias, contribuyendo así a la selección y creación de libros que reflejen la diversidad familiar desde un enfoque verdaderamente inclusivo.

6. Fomentar la creación y distribución de literatura infantil que ofrezca modelos positivos de representación de la diversidad familiar. Al promover la producción de libros que reflejen positivamente diferentes tipos de familias y garantizar que sean accesibles al público general, se fomenta una educación más inclusiva y se impulsa la aceptación de diversas estructuras familiares, contribuyendo a normalizar la diversidad en nuestra sociedad y a construir una cultura de aceptación y respeto libre de estereotipos.

7. Reproducir la presente investigación mediante el análisis del catálogo Aladí de las bibliotecas públicas de la provincia de Barcelona. Esto permitiría complementar el análisis realizado y ayudar a detectar posibles discrepancias respecto al catálogo Argus. Al examinar ambos catálogos, se podría obtener una visión más completa del fondo bibliográfico disponible en la red de bibliotecas públicas catalanas. Asimismo, esto podría abrir nuevas oportunidades para un análisis más exhaustivo y representativo, permitiendo identificar tendencias y sugerir mejoras en la distribución y catalogación de literatura infantil que refleje la diversidad familiar actual.

8. Examinar de manera crítica las clasificaciones teóricas de modelos familiares. En la sociedad contemporánea, resulta esencial trabajar activamente para evitar discriminaciones en la representación de familias con adultos transexuales y para reflejar la realidad de menores bajo tutela de instituciones públicas.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación ofrecen datos valiosos que posibilitan contrastar la presencia y prevalencia literaria de los distintos modelos familiares en Argus con su prevalencia social recogida en la revisión bibliográfica. Esto permite identificar una posible infrarrepresentación de algunos modelos familiares y una eventual tendencia a visibilizar unos en detrimento de otros.

En primer lugar, la familia adoptiva cubre casi la mitad de los ejemplares con una presencia del 48,1% en el catálogo, superando notablemente su incidencia social del 2,6‰ en comparación con los nacimientos de 2022 (INE, s. f.). Similarmente, la familia monoparental, con un 31,0% de representación en Argus, abarca algo menos de un tercio del total triplicando su prevalencia del 10,4% en los hogares españoles (INE, 2021a). Por otro lado, la familia homoparental, con una incidencia en el 13,3% en los libros de ficción infantil analizados, también muestra una presencia elevada en comparación con el 1,0% de parejas del mismo sexo legalmente constituidas en España (INE, 2021b). En conclusión, se podría inferir que la literatura infantil tiende a representar y visibilizar predominantemente a los modelos de familia adoptiva, monoparental y homoparental.

En una situación de menor representación en el catálogo, se encuentran la familia por reproducción asistida (3,80%), la familia de acogida (1,9%), la familia por subrogación (1,3%), y la diversidad familiar de la población inmigrante (0,6%). En primer lugar, la representación de la familia por reproducción asistida está significativamente por debajo de su incidencia social (12,0%), calculada en proporción a los nacimientos producidos en 2021 (INE, s. f.). En cuanto a la familia de acogida, su presencia en Argus es notablemente inferior en comparación con las adopciones, a pesar de tener una incidencia en la sociedad hasta 21 veces superior a la adopción, según datos del Observatorio de la Infancia (2023). Finalmente, la diversidad familiar de la población inmigrante tiene una representación del 0,6% entre los ejemplares analizados, contrastando con el 11,4% de la población extranjera residente en España en 2022 (INE, 2022). En resumen, se observa una clara

tendencia a infrarrepresentar estos modelos familiares en comparación con la adopción, la monoparentalidad y la homoparentalidad. En el caso particular de la familia por subrogación, aunque solo hay dos títulos que abordan esta modalidad, su representación en el catálogo podría considerarse acorde con su realidad social en España ya que la prohibición legal de la gestación subrogada a nivel nacional limita su presencia como modelo familiar en el país. Este hecho sugiere que los títulos identificados tienen un carácter eminentemente testimonial.

Por último, el análisis no reveló resultados sobre la representación de los demás modelos familiares no convencionales, como familias reconstituidas, sin hijos, cohabitantes y unipersonales. Esta falta de información puede atribuirse a dos posibles razones: la ausencia potencial de una representación efectiva de estos modelos no convencionales en la literatura infantil, o la carencia de una catalogación lo suficientemente específica para identificar su presencia en el catálogo. Se requiere una exploración más profunda para obtener conclusiones más sólidas al respecto.

El análisis del préstamo bibliotecario, por su parte, indica que la diversidad familiar constituye la demanda principal del público en comparación con otros temas considerados complejos para la etapa infantil. Esta temática representa aproximadamente un tercio de la demanda en la sección CLE, evidenciando un marcado interés a nivel social. Estos resultados resaltan la necesidad de explorar y abordar específicamente la diversidad familiar en la literatura infantil para satisfacer las expectativas y necesidades del público, contribuyendo así a una auténtica educación inclusiva en la escuela y en el hogar, y enriqueciendo la comprensión y aceptación de la diversidad en la sociedad en general.

Otro resultado adicional de la investigación es que, al crear un catálogo detallado de libros de ficción infantil clasificados según modelos familiares, se proporciona un amplio listado de títulos que respalda el tratamiento de la diversidad familiar. Esto aborda la problemática identificada en el planteamiento de la investigación, que señala que el 40% de los estudiantes de magisterio en educación infantil perciben que no tienen suficientes herramientas didácticas, como cuentos o libros infantiles, para tratar la diversidad familiar en el aula (Urdiales et al., 2021).

Además, este catálogo contribuye a facilitar la labor docente, especialmente considerando que alrededor del 11,2% del profesorado encuentra desafiante trabajar con estudiantes provenientes de familias no convencionales (Abril y Peinado, 2018). Es importante señalar que el catálogo actual constituye un inventario que no garantiza un enfoque inclusivo en el tratamiento de la diversidad familiar, por lo que tanto el profesorado como las familias deberán hacer una selección cuidadosa de los ejemplares más adecuados para cada necesidad.

La discusión de los resultados nos invita a reflexionar sobre las limitaciones del estudio y a buscar estrategias para superar estos desafíos en investigaciones futuras. Una de las limitaciones metodológicas más relevantes es la falta de diferenciación entre los álbumes ilustrados y otras formas de literatura infantil en el catálogo. Además, la dificultad para restringir la franja de edad a la que están destinados los libros infantiles fue otro inconveniente, complicando la segmentación de los datos para establecer conclusiones precisas acerca de los ejemplares dirigidos a la etapa de educación infantil (hasta los 6 años de edad).

Otra limitación se refiere a la representatividad de la muestra, ya que el fondo bibliográfico de la provincia de Barcelona no está incluido en Argus. Por este motivo, se recomienda replicar este estudio utilizando el catálogo Aladí, correspondiente al territorio señalado. Este enfoque proporcionaría una perspectiva más amplia y representativa, permitiendo detectar discrepancias y obtener una visión más completa de la literatura infantil disponible en el conjunto del territorio catalán.

Es importante destacar que las limitaciones señaladas se abordaron con transparencia para contextualizar los resultados obtenidos y definir recomendaciones para el futuro. En este sentido, se recomienda investigar las razones detrás de la baja o nula representación de ciertos modelos familiares para identificar soluciones eficaces. Una de las propuestas es verificar en el catálogo Argus la presencia de libros que aborden estos modelos dentro de materias más amplias, con el fin de corregir errores de clasificación y reevaluar la representación de estos modelos en la literatura infantil. Además, es fundamental mejorar los sistemas de catalogación de las bibliotecas públicas para garantizar una clasificación precisa e inclusiva, facilitando así el acceso del público a libros que

reflejen una mayor diversidad de estructuras familiares. Se recomienda de forma concreta fomentar la inclusión de todos los libros que traten sobre modelos familiares diversos dentro de la materia general "Familia" para garantizar que el público tenga acceso a una representación completa de todas las formas familiares, incluso si no busca un modelo específico.

Se considera muy pertinente investigar cómo se aborda la diversidad familiar en los ejemplares identificados en esta investigación, así como en estudios futuros, para detectar estereotipos, sesgos o carencias, y así proporcionar un catálogo curado que permita identificar aquellos libros con un enfoque realmente inclusivo. En esta línea, se recomienda fomentar activamente la creación y distribución de literatura infantil que presente modelos positivos de diversidad familiar, con el fin de promover una educación más inclusiva.

Por último, es esencial revisar las clasificaciones teóricas de modelos familiares para evitar discriminaciones contra familias con adultos transexuales y reflejar la realidad de menores bajo tutela institucional.

7. REFERENCIAS

Abril, A., y Peinado, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: Una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(1), 159-176. https://bit.ly/3yye9lt

Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(6), 1-11. https://doi.org/10.35362/rie5361710

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española.* Taurus

Alto Comisionado Contra la Pobreza Infantil Gobierno de España. (2021). *Madre no hay más que una: Monoparentalidad, género y pobreza infantil.* https://bit.ly/3QVGSU6

American Psychological Association (APA). (2023). *APA Dictionary of Psychology.* American Psychological Association. https://bit.ly/3VaZNg9

Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within.* Macmillan

Bueno, S. B. y Caldin, C. F. (2002). A aplicação da biblioterapia em crianças enfermas. *Revista ACB, 7*(1), 157–170. https://bit.ly/3wCR0KJ

Caldin, C. F. (2004). A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 9*(18), 72–89. https://bit.ly/4auPBnb

Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Síntesis

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual.* Síntesis

Cordero, O. (2010). La familia española entre el tradicionalismo y la postmodernidad. *Humanismo y Trabajo Social, 10,* 157-170. https://bit.ly/4aDaJrj

Diputació de Barcelona. (s. f.). Aladí. Catálogo de la Red de Bibliotecas Municipales [base de datos en línea]. https://bit.ly/3wZbL3u

Escarpit, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa: Panorama histórico*. Fondo de Cultura Económica

Estévez Pichs, M. A., Rojas Valladares, A. L., y Macías Merizalde, A. (2018). Representación social de la familia, una herramienta investigativa para educadores de la educación inicial. *Revista Conrado, 14*(65), 275-282. https://bit.ly/4bxvYwi

European Anti-Poverty Network (EAPN). (2023). *El Estado de la Pobreza 2023: Primer avance de resultados.* https://bit.ly/4bvxqPt

Generalitat de Catalunya, Servei de Biblioteques. (s. f.). Argus. Catálogo de las bibliotecas públicas de Gerona, Lérida, Tarragona y Tierras del Ebro [base de datos en línea]. https://bit.ly/3xbC0Ua

Gómez-Rostoll, E., y Belda, M. (2021). Los cuentos como recurso para trabajar la diversidad familiar en Educación Infantil. *Educación y Futuro Digital, 22*, 85-104. https://bit.ly/3WSqU0Y

González-Rodríguez, M. del M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación, 21*(4), 381–389. https://doi.org/10.1174/113564009790002409

Guimarães, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 61*(3), 1–10. https://doi.org/10.35362/rie6131080

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). *Estadística de migraciones. Provisionales primer semestre 2022 y definitivos 2021* [Nota de prensa]. https://bit.ly/3KeFzvR

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021a). *Encuesta Continua de Hogares (ECH) Año 2020* [Nota de prensa]. https://bit.ly/4briBOb

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021b). INEbase mensual Encuesta Continua de Hogares. Instituto Nacional de Estadística

Instituto de Política Familiar (IPF). (2021). Informe de Evolución de la Familia en España 2021. https://bit.ly/4aAihv7

Instituto Nacional de Estadística (INE). (s. f.). Estadística de nacimientos: Movimiento natural de la población - Resultados. Recuperado el 22 de enero de 2024 de: https://bit.ly/4bJWN0p

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2022, August 2). Manifiesto IFLA-UNESCO sobre Bibliotecas Públicas 2022 (Trad. Subdirección Traducciones de la Biblioteca del Congreso de la Nación Argentina). https://bit.ly/44SvGgW

Larragueta, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente: Una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. Didáctica: Lengua y Literatura, 33, 157–172. https://doi.org/10.5209/dida.77664

Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida. Boletín Oficial del Estado, núm. 126, de 27 de mayo de 2006, 19947-19956. https://bit.ly/3WYEBLX

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://bit.ly/3wKOXUU

Llenas A. (2022). El monstruo de colores. (A. Llenas, il.). Flamboyant

López-Gaviño, F., Díez-López, M., Morgado, B., González-Rodríguez, M. del M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. XXI Revista de educación, 10, 111-122. https://bit.ly/4bx2KgU

López-Gaviño, F., y Díez-López, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: Guía de recursos didácticos. Cultura y Educación, 21(4), 453–465. https://doi.org/10.1174/113564009790002346

Mazur, E., Wolchik, S., Virdin, L., Sandler, L. y West, S. (1999). Cognitive moderators of children's adjustment to stressful divorce events: The role of negative cognitive errors and positive illusions. Child Development, 70(1), 231-245. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00017

Moreno-Verdulla, A. (1998). Literatura infantil: Introducción en su problemática, su historia y su didáctica. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones

Nieto, S. y González-Pérez, J. (2002). Los valores en la literatura infantil. Aral

Observatorio de la Infancia. (2023, 29 de noviembre). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia: Datos 2022 [boletín n.º 25, provisional]. Secretaría de Estado de Derechos Sociales, Dirección General de Derechos de la Infancia y la Adolescencia. https://bit.ly/4bMHXpm

Página de la Real Academia Española. https://bit.ly/3yEFoqW

Saboya, S. H., y Rojas, S. M. (2015). Literatura infantil en la contemporaneidad: El mundo real de los niños. Infancias Imágenes, 13(2), 152–158. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a13

Sarto, M. (1994). Valores en la literatura infantil y juvenil. Vela Mayor, 1(2), 65-71.

Savage, S. (2021). Ella és el meu papa. (J. Garcia, il.). Bellaterra

Sociedad Española de Fertilidad. (2021). Registro Nacional de Actividad 2021-Registro SEF: Informe estadístico de Técnicas de Reproducción Asistida 2021. https://bit.ly/3Kf9cgq

Urdiales, I., Caurcel, M. J., y Crisol, E. (2021). La Diversidad familiar desde la perspectiva de los futuros docentes de Educación Infantil: Necesidades formativas. Revista Complutense de Educación, 32(3), 349–359. https://doi.org/10.5209/rced.70210

Valdivia, C. (2008). La familia: Concepto, cambios y nuevos modelos. La Revue du Redif, 1, 15-22. https://bit.ly/3yx0R5e

The Vanier Institute of the Family. (2023). Definition of Family. The Vanier Institute of the Family. https://bit.ly/3KdKehz

8. ANEXOS

8.1. LISTA DE EJEMPLARES DE FICCIÓN INFANTIL QUE TRATAN LA FAMILIA HOMOPARENTAL EN ARGUS

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Aitor tiene dos mamás *L'Aitor té dues mares*	Mendieta, M. J. (M. Piérola, il.)	X	X
Al matí, d'hora	Schimel, L. (E. Braslina, il.)		X
Ana y los patos	Lorenzo, M. R. (B. Erlich, il.)	X	
Anoche hablé con la luna	Gil, M. À. (M. Piérola, il.)	X	
Benita y el hada Mandarina	Cortés, J. (J. Valente, il.)	X	
Con Tango son tres / Tres con Tango *Amb en Tango som tres*	Richardson, J. y Parnell, P. (H. Cole, il.)	X	X
¡Déjame en paz! Yo soy de colores ¿y tú?	Ibarra, O. (P. Saavedra, il.)	X	
Dos papás para Hugo	Bardo, J. y Soria, D. (L. Díez, il.)	X	
El Viaje de mi hijo: Historia de una adopción	Molina, V. y Lendinez, O. (S. Recuero, il.)	X	
En Ceba i en Pebre	Reixach, L. (L. Reixach, il.)		X
Familias llenas de amor	Beer, S. (S. Beer, il.)	X	
La pequeña Messi y su querido tío	Lindenbaum, P. (P. Lindenbaum, il.)	X	
Lina tiene dos mamás	Villegas P. (S. Vegas, il.)	X	
Mis amigos y yo *Els meus amics i jo*	Stansbie, S. (K. Halford, il.)	X	X
No és hora de jugar	Schimel, L. (E. Braslina, il.)		X
Papá, papi y yo	Moya, L. y Zamaro, D. (M. Balaguer)	X	
Paula tiene dos mamás	Newman, L. (M. Piérola, il.)	X	
Tenemos 2 mamás: ¿De dónde venimos?	Ibarra, O. (Pérez, M.)	X	

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Tengo dos papás *Tinc dos pares*	Cardona, A. y Ferrús, N. (A. Silla, il.)	X	X
Tinc dues mares	Cardona, A. y Ferrús, N. (A. Silla, il.)		X
Un viaje a Oz: 2 papás in Oz	Ruiz, C. y Fernández, J. L. (M. Zaforteza, il.)	X	

8.2. Lista de ejemplares de ficción infantil que tratan la familia monoparental en Argus

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
A veces una familia tiene que separarse	Watson, J. (C. Bowman, il.)	X	
Como antes	Tortosa, A. (J. Muñiz)	X	
Con ojos de niña	Licitra, J. (Rosique, S., il.)	X	
Cuando mi corazón tiembla: Cuento para explicar la separación de los padres y seres queridos *Quan el meu cor tremola: Conte per explicar la separació dels pares i d'éssers estimats*	Gonzalo, J. L. (M. S. Santos, il.)	X	X
¿Cuándo se irán estos? *Quan marxaran aquests?*	Krause, U. (U. Krause, il.)	X	X
De sobte una estrella	Pascual, P. (P. Pascual, il.)		X
Dies sense escola	Pomés, J. (J. Pomés, il.)		X
El Felix està sol al món	Volland, E. (E. Volland, il.)		X
El llenguatge dels ocells	Ulled, T. (I. Font, il.)		X
Els caps de setmana veig el pare	Baumbach, M. (J. Lieffering, il.)		X

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Els conflictes de l'Anna	Martínez, M. (R. Capdevila, il.)		X
Els pares d'en Max i la Lilí es barallen	de Saint, D. (S. Bloch, il.)		X
Els pares de la Sara se separen	Lamblin, C. (R. Faller y C. Roederer, ils.)		X
En Pinxo, en Timbal i la Guineta	Luciani, B. (E. Tharlet, il.)		X
Enredos de familia *Un embolic de famílies*	Dumont, V. (M. Boucher, il.)	X	X
Estoy triste, mis padres se separan *Estic trist, els meus pares se separen*	Klamburg, L. (L. Klamburg, il.)	X	X
Fips no entiende el mundo: Cuando los padres se separan *En Fip no entén el món: Quan els pares se separen*	Randerath, J. (i. Sönnichsen, il.)	X	X
Hoy duermo en casa de mi amigo	Pomés, J. (J. Pomés, il.)	X	
I ara, en Max ...	Boeck, J. (I. Felsmann, il.)		X
Íngrid	Albó, N. (A. Clariana, il.)		X
La Clara té una gran família	Rius, R. (R. Rius, il.)		X
La giganta de las estrellas *La geganta de les estrelles*	Beitia, N. (T. Montsech, il.)	X	X
La mare s'ha enamorat	Boeck, J. (I. Felsmann, il.)		X
La novia de papá también me quiere	González, N. (C. Alberdi, il.)	X	
Mamá sale esta noche *La mare surt aquesta nit*	Pomés, J. (J. Pomés, il.)	X	X
Me llamo Goa: El día que se paró el mundo	Tirado, M. (S, de la Maza, il.)	X	
Mis padres ya no viven juntos... ahora son amigos *Els meus pares ja no són nòvios... ara són amics*	Soro, C. (E. Soro, il.)	X	X

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
No és culpa teva!	Garavaglia, M. A. (G. Sburelin, il.)		X
No et vull veure més!	Dubois, C. K. (C. K. Dubois, il.)		X
Papá y mamá se separan: Empieza una nueva vida *El pare i la mare se separen: Comença una nova vida*	Daban, J. (R. Matas, il.)	X	X
Papá ya no vive con nosotros	Alonso, M. L. (A. Balzola, il.)	X	
Per molts anys	Pomés, J. (J. Pomés, il.)		X
Quan els meus pares van deixar de ser amics	Moore-Mallinos, J. (M. Fàbrega)		X
¡Qué fuerte, Goa! Wow ¡Qué intensidad!	Tirado, M. (S, de la Maza, il.)	X	
Quin embolic de família!	Francotte, P. (P. Francotte, il.)		X
Rebigots	Ramon, E. (M. Fransoy, il.)		X
Rut, sisplau!	Enrich, M. (J. Sunyer, il.)		X
Sábado ¿Qué vamos a hacer hoy? *Dissabte, què farem avui?*	Pomés, J. (J. Pomés, il.)	X	X
Tengo 3 de 5 *En tinc 3 de 5*	Peix, S. (R. Zanni, il.)	X	X
¡Te quiero hasta el punto rojo! *T'estimo fins al punt vermell!*	Massana, C. (E. Gauche, il.)	X	X
Tinc una mare	Cardona, A. (A. Silla, il.)		X
Tinc una mare i prou	Pardi, F. (U. Bucher, il.)		X
Todo doble o cómo divorciarse con buen humor *Dos de tot, o, com divorciar-se de bon humor*	Cole, B. (B. Cole, il.)	X	X
Un sandvitx d'amor, per favor!	Acosta, A. (E. Burgueño, il.)		X
Una visita inesperada	Luciani, B. (E. Tharlet, il.)		X

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Valentina tiene dos casas *La Valentina té dues cases*	Carbonell, P. (S. Rosique, il.)	X	X
Visc a dues cases	De Smet, M. (N. Talsma, il.)		X
Visc en dues cases	Meabe, M. A. (J. Mitxelena, il.)		X
¡Ya llega Navidad! *Ja ve Nadal!*	Pomés, J. (J. Pomés, il.)	X	X

8.3. Lista de ejemplares de ficción infantil que tratan la familia de acogida en Argus

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Experiències d'una mare d'acollida	Subirachs, M. J. (M. J. Subirachs, il.)		X
La elefantita Iris *L'elefanteta Iris*	Anónimo (K. Diez, il.)	X	X
Muna	Berrocal, B. (C. Legnazzi, il.)	X	

8.4. Lista de ejemplares de ficción infantil que tratan la familia adoptiva en Argus

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
¡Adiós, pequeño!	Ahlberg, J. y Ahlberg, A. (J. Ahlberg y A. Ahlberg, ils.)	X	
Aquel formidable Far West	Camus, W. (T. Puebla, il.)	X	
Belluguet	Blake, Q. (Q. Blake, il.)		X
¡Busco una mamá! *Busco una mare* *Busco una mare*	Lienas, G. (R. Luciani, il.) Lienas, G. (R. Luciani, il.) Lienas, G. (C. Villalobos, il.)	X	X

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Conexiones *Connexions*	Betoret, F. (C. Castro, il.)	X	X
Corda fluixa	Nunes, L. B.		X
Coses que agraden a en Jakob Jakob	Curto, E. (A. Mongay, il.)		X
Cua Curta	Gray, K. (M. McQuillan, il.)		X
Cuentos para familias de corazón	Barbero, A. (T. Blasco, il.)	X	
Diari d'una adopció	Morató, S. (S. Morató, il.)		X
Diferentes pero iguales	van Genechten, G. (G. van Genechten, il.)	X	
Dingo el fugitivo	Linde, G. (T. Nygren, il.)	X	
E-mail de Buenos Aires *E-mail de Buenos Aires*	Mas, H. (C. Peris, il.)	X	X
El extranjero *L'estranger*	Piñán, B. (A. Santolaya, il.)	X	X
El germà de la Paula ja és aquí!	Blanch, T. (C. Peris, il.)		X
El gigante	López, M. (E. Urberuaga, il.)	X	
El guinetó sense mare: Com el petit cadell perdut torna a tenir mare	Korschunow, I. (R. Michl, il.)		X
El hilo rojo: Cuento popular chino	Liao, Y. (Z. Xiaofei, il.)	X	
El meu supercamió	O'Callaghan, E. (M. J. Santos, il.)		X
El niño que vino con el viento	Farias, J. (J. R. Alonso, il.)	X	
El viatge de l'Aiana	Biniés, P. (Rodriques, il.)		X
Els dos aniversaris de l'Estrela	Esparcia, J. (R. Sánchez, il.)		X
Els fills del bufador de vidre	Gripe, M. (H. Gripe, il.)		X
En Marc ja té casa	Martínez, M. (R. Capdevila, il.)		X
Esperando a Timoun *Esperant en Timoun*	Casterman, G. (G. Casterman, il.)	X	X

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Esta es nuestra historia	Berástegui, A. y Gómez, B. (X. Salomó, il.)	X	
Gínjol	Wilsdorf, A. (A. Wilsdorf, il.)		X
¿Habéis visto un huevo?	Kurtz, C. (O. Kurtz, il.)	X	
Helico y el pájaro	Dahan, A. (A. Dahan, il.)	X	
I va arribar la meva germana	Plensa, L. i Piensa, M. (L. Piensa y M. Piensa, ils.)		X
Igual que ellos *Igual que ells*	Schimel, L. (D. Cushman, il.)	X	X
Isla mágica	Estecha, R. (Á. Domínguez, il.)	X	
Jo no vull ser invisible	Betoret, F. (C. Castro, il.)		X
Kasai, vas arribar per l'aire	Zubizarreta, P. (A. Balzola, il.)		X
Kim, el nen de l'avió	van der Berg-Bakker, H. (A. Cortijos, il.)		X
Kiwi	Posadas, C. (A. Tello, il.)	X	
L'Anna fa cinc anys	Antona, C. (N. Merino, il.)		X
L'Eloi vol uns pares	Díez, C. (S. Campillo, il.)		X
La crida de l'aiguamoll	Cali, D. (M. Soma, il.)		X
La gran Gilly Hopkins *La gran Gilly Hopkins*	Paterson, K.	X	X
La historia de Emma *La història de l'Emma*	Hodge, D. (S. N. Zhang, il.)	X	X
La història de l'Ernest	Company, M. (J. M. Lavarello, il.)		X
La Júlia em fa de mama	Julià, T. (R. Zanni, il.)		X
La mare	Mother Bridge of Love (J. Masse, il.)		X
La Moli i la Doli	Molist, P. (V. Gubianes, il.)		X
La Nina és adoptada	de Saint Mars, D. (S. Bloch, il.)		X
La pequeña hija del Ganges *La petita filla del Ganges*	Miró, A. (P. Geis, il.)	X	X

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Llegué de... China: Cuéntame mi historia *Vaig arribar de... la Xina: Explica'm la meva història*	Gibert, M. M. (L. Gutiérrez, il.)	X	X
Llegué de... Colombia: Cuéntame mi historia	Gibert, M. M. (L. Gutiérrez, il.)	X	
Llegué de... Etiopía: Cuéntame mi historia *Vaig arribar de... Etiòpia: Explica'm la meva història*	Canals, A. (L. Gutiérrez, il.)	X	X
Llegué de... Nepal: Cuéntame mi historia *Vaig arribar de... el Nepal: Explica'm la meva història*	Raventós, J. (L. Gutiérrez, il.)	X	X
Llegué de... Rusia: Cuéntame mi historia *Vaig arribar de... Rússia: Explica'm la meva història*	Elfa, A. (L. Gutiérrez, il.)	X	X
Llegué de... Ucrania: Cuéntame mi historia *Vaig arribar de... Ucraïna: Explica'm la meva història*	Falip, E. y Molet, J. (L. Gutiérrez, il.)	X	X
Los colores de Mateo	López, M. (K. Rogowicz, il.)	X	
Los cuatro viajeros *Els quatre viatgers*	Miró, A. (P. Geis, il.)	X	X
Mi hermana Aixa *La meva germana Aixa*	Torras, M. (M. Valverde, il.)	X	X
Mishiyu	Alcántara, R. (R. Luciani, il.)		X
Nacido del corazón *Nascut del cor*	Serrano, B. (A. Serrano, il.)	X	X
Natasha: Història d'una adopció	Armengol, M. (M. Armengol, il.)		X
Negro como el chocolate *Negre com la xocolata*	Giménez, T. (T. Giménez, il.)	X	X
Petits grans gestos	Liñana, M. (A. Teba, il.)		X
¡Qué suerte hemos tenido con Paule!	Boie, K. (M. Hanke.Basfeld, il.)	X	

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Sóc la Conifanta	Amavisca, L. (M. Carretero, il.)		X
Soy adoptada *Sóc adoptada*	Neira, X. A. (J. Mitxelena il.)	X	X
Stelalluna	Cannon, J. (J. Cannon, il.)		X
Te quiero, niña bonita *T'estimo amb bogeria*	Lewis, R. (J. Dyer, il.)	X	X
Tocar la lluna	Pavón, M. (L. Lozano, il.)		X
Torna'm a explicar la nit que vaig néixer	Curtis, J. L. (L. Cornell, il.)		X
Tu fas: Una cançó contada de Doctor Prats	Figueras, L. y Puyuelo, N. (L. Carrera, il.)		X
Un extraño en casa	Lozano, P. (M. Piérola, il.)	X	
Una mare per a l'Owen	Bauer, M. D. (J. Butler, il.)		X
Unos padres para Aruna *Anem a buscar l'Aruna*	Alsius, L. (L. Alsius, il.)	X	X
Vaig arribar de... Colòmbia: Explica'm la meva història	Montoriol, M. (L. Gutiérrez, il.)		X
Viatge a Etiòpia	Perdigó, M. (M. Perdigó, il.)		X
Viatge a Rússia	Perdigó, M. (M. Perdigó, il.)		X
Viatge al Nepal	Perdigó, M. (M. Perdigó, il.)		X

8.5. Lista de ejemplares de ficción infantil que tratan la familia por reproducción asistida en Argus

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Familias creadas desde el corazón: Cuento para entender a niños y niñas concebidos mediante tratamientos de fertilidad *Famílies creades des del cor: Conte per entendre els nens i les nenes concebuts per mitjà de tractaments de fertilitat*	Pérez, N. (M. J. Santos, il.)	X	X
Havies de ser tu: Mare en solitari	Junyent, O. (B. Cuxart, il.)		X
L'Emma	Pubill, R. (U. Mestre, il.)		X
¿Te has comido al bebé? Un cuento sobre la concepción no tradicional *T'has menjat el bebè? Un conte sobre la concepció no tradicional*	Font, C. y Valli, P. M. (L. Díez, il.)	X	X
Tenemos 2 mamás: ¿De dónde venimos?	Ibarra, O. (M. Pérez, il.)	X	
Un viaje a Oz: 2 papás in Oz	Ruiz, C. y Fernández, J. L. (M. Zaforteza, il.)	X	

8.6. Lista de ejemplares de ficción infantil que tratan la familia por subrogación en Argus

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
Eric y su familia	Moya Albiol, L. (M. Balaguer, il.)	X	
Papá, papi y yo	Moya Albiol, L. (M. Balaguer, il.)	X	

8.7. Lista de ejemplares de ficción infantil que tratan la diversidad familiar característica de la población inmigrante en Argus

Título	Autor e ilustrador	Lengua	
		Castellano	Catalán
La Maria ve de lluny	L. López (C. del Río, il.)		X

¿QUIÉNES SON ESOS GAMBERROS? AMARILLISMO, JUVENTUD Y LENGUAJE DE LA MARGINALIDAD EN LA PRENSA GENERALISTA POR LA LLEGADA DEL ROCK AND ROLL A ESPAÑA. LOS CASOS DE *ABC* Y *LA VANGUARDIA ESPAÑOLA* (1956-1961)

Sergio García Maeso
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El rock and roll tuvo una presencia considerable, desde su eclosión internacional y llegada a territorio nacional —a finales de 1955, con la salida al mercado de *Rock around the clock (Al compás del reloj)* (Columbia – CGE 60148), de Bill Haley and his Comets—, en la prensa generalista española de la época que tomó el gusto a la comercializable etiqueta y se esforzó por relacionarla con el crimen, el peligro y la desfachatez de la juventud de entonces. Los sectores más conservadores reaccionaron a esta nueva música a través de un sinfín de rocambolescas crónicas que relacionaban el rock and roll con todo tipo de sucesos. Los archivos del *ABC* y *La Vanguardia española* son una gran fuente para comprobar cómo en esos primeros años se trató el asunto para un público general. Así, una vez comprobado, gracias al paso del tiempo, que el rock and roll no materializó ninguno de los exagerados peligros que se le adjudicaban, la relectura crítica de la historia periodística en distintos episodios de construcción de imaginarios sociales puede resultar fundamental para la elaboración de esquemas hoy en día; pues aquellos no sólo se mantienen en tanto forma, esto es, como recursos retóricos o mediáticos, sino que pueden conservarse, incluso, como prejuicio. Los años que componen este recorrido histórico se extienden entre 1956, año de las primeras noticias publicadas, hasta 1961, estreno

en España de la película de Elvis Presley *El barrio contra mí* (*King Creole*, Michael Curtiz, 1958) y primeras notas positivas a la moda del rock and roll en su anuncio.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal consiste en establecer una reconstrucción mediática de un episodio cultural fundamental y no demasiado estudiado, pues la mayor parte del protagonismo bibliográfico se lo lleva la década siguiente, la llamada, en términos de Manuel Espín (2023), la futura *España ye-yé* de los 60. En este sentido, estos episodios `pueden entenderse como un precedente inmediato de aquel triunfo del pop sesentero.

3. METODOLOGÍA

La metodología fundamental para la elaboración de este trabajo es el análisis crítico del discurso mediático y su presentación contextualizada para dibujar sus márgenes de pertinencia. Para ello, se han necesitado dos metodologías complementarias: la búsqueda en las hemerotecas históricas de los medios seleccionados y un estudio previo de los factores políticos y económicos que envuelven los artículos periodísticos para entender con qué asuntos establecían conexiones. En este recorrido, también se ha acudido al estado mediático estadounidense, cuyas editoriales, como se verá a continuación, tuvieron mucha pregnancia en la interpretación española del rock and roll. Por su parte, para la búsqueda de archivo se ha procedido a partir de la búsqueda de palabras clave tales como “rock and roll”, “rock”, artistas como “Elvis Presley”, “Paul Anka” y otros términos sociales asociados como “joven/es”, muchacho/a/os/as” o gamberro/a/os/as”.

4. RESULTADOS

Los resultados se mostrarán de la siguiente manera para facilitar el entendimiento de los lectores: primero una exposición del contexto mediático estadounidense, después una presentación de la situación

general española y, por último, el desarrollo del contenido principal del trabajo, los estudios de caso.

4.1. El marco de influencia de EE. UU

Para entender el marco de interpretación mediático del rock and roll en Estados Unidos resulta necesario comprender primero que fue una música del gusto de unos jóvenes cuyo segmento social acababa de alumbrar la idea de *teenager*[50]. Éstos, surgidos a partir del desarrollo económico posterior a la II Guerra Mundial, se beneficiaron del crecimiento económico del país y se erigieron como una clase de consumo más; así, este rótulo etario no sólo indicaba un rango de edad (13-19), también indicaba disponibilidad de tiempo libre para dedicarlo al ocio y unos posibles económicos que le permitían adquirir gran cantidad de bienes y servicios. Si se pone en paralelo con otros momentos históricos anteriores, estos *teenagers* son la primera generación de "adolescentes privilegiados". Pero, pese al cambio social, ¿por qué emerge esta palabra? «*Young*» era demasiado impreciso en cuanto a rango etario; «*adolescent*»[51], quedó ligado semánticamente a la marginalidad y el crimen;

[50] El término teenager surge de la unión de los términos ingleses age (edad) y teen (que es la terminación de las cifras desde thirteen o trece hasta nineteen o diecinueve) para referirse a las personas comprendidas entre los 13 y los 19 años de edad. Se puede encontrar, de manera acortada y coloquial, la forma teen. Su origen, según el Online Etymology Dictionary (2017), se registra por primera vez en 1818 como un nombre que designa una "teen-aged person"; también se atestigua la forma teener, de idéntico significado, en el inglés estadounidense, a partir de 1894. De cualquier forma, este término tenía un uso escaso hasta después de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos, cuando el país experimentó un crecimiento económico y, además, viró "hacia una economía de producción de bienes civiles [que produjo] un fuerte auge en el sector de construcción con la proliferación de los suburbios# urbanos y sus centros comerciales" (Falck, 2000). Fue un período de baja inflación y altas tasas de empleo. Este contexto, por supuesto, también afectó a los jóvenes que, a partir de esa segunda mitad de la década de los 40, comenzaron a configurar un nuevo paradigma social.

[51] Para esto tuvo mucha influencia la Escuela de Chicago, la cual empezaba, a inicios del siglo XX, a desarrollar una sociología de la juventud a partir de estas premisas teórico-prácticas otorgadas por la psicología; por lo que sus aportaciones fueron decisivas, por ejemplo, en campos como la criminología. Estos esquemas, sin embargo, flaquearán a la hora de interpretar procesos culturales ligados a un nuevo contexto de bonanza económica como serán, por ejemplo, el poder adquisitivo ligado al consumo cultural de masas, las caracterizaciones simbólicas de las tribus urbanas, etcétera. Por su parte, un ejemplo paradigmático del uso de adolescent en la literatura del campo de la psicología está en el influyente texto, publicado en Nature, Adolescense. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education (Stanley G. Hall, 1904) que hará que dicha

los *teenagers* no eran ya *exactamente* lo mismo. Así, mientras hubo posiciones, como la del escritor y político Dwight Macdonald, que lo describió como "*a new American caste*"[52] (1958), con un estilo de vida *sui generis* marcado por el optimismo, su pertenencia a las clases medias y un nuevo horizonte de expectativas vitales, otras, las más conservadoras, mantuvieron la carga semántica delincuencial en la juventud y entendieron que todos aquellos productos culturales confeccionados para el mercado *teenager* —en música, el rock and roll, por supuesto, pero también en cine, televisión o publicaciones impresas— eran instigadores, incluso, de "olas de crímenes". Por ejemplo, poco después del estreno de la película *Rock Around the Clock* (Fred F. Sears, 1957) —unión por excelencia del rock y el cine juvenil, la cual marcó el nuevo género del cine-rock (Doherty, 2002)— un artículo de portada en la revista *Variety* de abril de 1956 advertía:

> "Rock´n´roll —the most explosive showbiz phenomenon of the decade— may be getting too hot to handle. While its money-making potential has made it all but irresistible, its Svengali grip on the teenagers has produced a staggering wave of juvenile violence and mayhem.*"*[53]

James Fenlon Finley escribía, en contra de los gustos y la deriva cultural *teenager,* en la revista *Catholic World* de febrero de 1957:

---

disciplina domine las perspectivas sobre lo juvenil como un peligro, una época volátil y con facilidad para el envilecimiento, con el consiguiente riesgo de la patologización de "lo raro" que esto pueda albergar, de lo no deseable, de sus conexiones con lo criminal; lo que es igual que decir un aparataje teórico para impulsar el control adulto. Hay que añadir que, además, la Escuela de Chicago, articularía sus objetos de estudios, ligados al crimen y la marginalidad, a través del rótulo «subculture» («subcultura» como traducción idéntica) en el que prefijo sub-, que es "por debajo", se entendió entonces como lo degradado, lo no desarrollado, como algo más próximo al salvajismo. No será hasta la llegada de la Escuela de Birmingham, en los años 60, cuando se reformule el uso de «subcultura» y se presente de forma similar a la que se entiende en la actualidad, esto es como perriferia, como desacuerdo con las ideas hegemónicas y la búsqueda de otras nuevas a través de estilos, tendencias artísticas, ideologías, formas alternativas de asociación, etcétera. Estas subculturas serán eminentemente juveniles y estarán articuladas por los estilos musicales derivados del rock.

[52] Traducción propia: "una nueva casta estadounidense". Como puede verse, no existía el horizonte del término subculture o subcultura en ese sentido todavía.

[53] Traducción propia: "El rock'n'roll —el fenómeno más explosivo del mundo del espectáculo de la década— puede estar volviéndose demasiado peligroso. Mientras que su potencial para conseguir dinero lo ha hecho casi irresistible, su control svengaliano sobre los adolescentes ha producido una asombrosa ola de violencia juvenil y caos".

> "Catering to the teenagers' taste has leveled our song standards to the point of vulgarity, banality, infantilism…Can this happen to the movies under the prospect of their getting hungry enough to start indulging the banal, untrained, irresponsible tastes of the average teenager?"[54]

Incluso el director del FBI, Edgar Hoover, culpó al cine y la televisión del vandalismo: "in the face of the nation's terrifying juvenile crime wave we are threatened with a flood of movies and television productions are which flaunt indecency and applaud lawlessness"[55] (en Motion Picture Herald, 1958, 10 de mayo). En fin, hubo multitud de textos, en prensa y otras publicaciones estadounidenses, del desprecio y la alarma en torno a la cultura teenager, con el rock and roll como uno de sus principales acicates. Nick Cohn (2022 [1968]) es quien describe este proceso, a partir del estreno de Blackboard jungle (Richard Brooks, 1955), de una manera más gráfica, sintética y que, paradójicamente, da la razón a la "tesis delincuencial" del rock en los medios, si bien la expresa en tono celebratorio:

> "Por primera vez, el concepto de *teenager* apareció en los periódicos como medio de promoción de ventas y, en poco tiempo, todo el mundo se consideró comprometido. Los sacerdotes ofrecieron bienestar espiritual, los psicólogos interpretaron, los magistrados aumentaron su rigidez, los padres se angustiaron, los hombres de negocios se hicieron ricos y el rock se convirtió en algo importante. La respuesta de los jóvenes no se hizo esperar. Hubo más disturbios, más navajas e incluso algunos asesinatos. En los periódicos, la sección de sucesos aumentaba día a día, el pánico crecía y súbitamente la generación de la guerra se convirtió en un hecho real y de verdadera importancia, que por encima de todo significaba dinero." (Cohn, 2022 [1968], pp. 47-48).

Es necesario entender que, en estas palabras, las licencias poéticas de la exageración responden a un curioso proceso de pugna por el reconocimiento, por el estatus juvenil, rebelde y cultural. Si bien el rock and roll ocupó un espacio central en los debates sobre la delincuencia, éste

---

[54] Traducción propia: "La complacencia con el gusto de los adolescentes ha nivelado los estándares de nuestras canciones hasta el punto de la vulgaridad, la banalidad, el infantilismo... ¿Puede pasarle esto al cine ante la perspectiva de que tenga el ansia suficiente como para empezar a complacer los gustos banales y poco responsables del adolescente medio?".

[55] Traducción propia: "frente a la aterradora ola de delincuencia juvenil del país, nos amenaza una avalancha de películas y producciones televisivas que hacen alarde de indecencia y aplauden la anarquía"

era una arista más del enemigo auténtico —la verdadera mala influencia para la juventud— que los sectores conservadores consideraron tener: la totalidad de los *mass media* en tanto propagadores de valores juveniles en busca de negocio. Según estas pretensiones, cualquier crimen, ya fuese singular o en "ola", cometido por algún joven, parecía tener su causa inmediatamente explicada, había sido una "mala influencia". Engrandecer el impacto del rock hasta los "navajazos" es, desde una perspectiva rockera, darle preeminencia epocal sobre el resto de expresiones culturales. No es objetivo de este trabajo dilucidar quién tiene razón, pero hay que considerar cómo estos ejemplos demuestran cómo el juicio hacia el rock and roll y los *mass media* fue fundamental a la hora de entender el paso del *adolescent* al *teenager* no sólo como simples palabras, sino como campos semánticos en dialéctica, en disputa social.

4.2. La modernidad en España

En el contexto político español, los años 50 constituyen los primeros pasos hacia el principio del fin de la autarquía. Con los Pactos de Madrid (1953) entre el gobierno franquista y el estadounidense, se constituyen cinco bases militares[56] norteamericanas en España. Esto facilitó la entrada de España en la ONU, esto es, su reintroducción en la diplomacia internacional. Un ámbito sociocultural en que estos inicios de apertura se notaban era el del turismo. Pongamos por ejemplo una ciudad pionera, Benidorm, que promovió un plan de urbanización (1951), la legalización del bikini (1952) y demás medidas para convertirse, junto a su "sol y playa" en un destino predilecto para los europeos. Puede decirse que eran los prolegómenos del "*Spain is different*" que tanto se repetiría la década siguiente. Benidorm tendría una estrecha relación con la "música moderna" a partir de la creación, en su seno, del Festival Internacional de la Canción (1959).

En cuanto a la eclosión de la "música moderna", hay que decir que llega a España de la mano de la tecnología del disco de vinilo; la "revolución del microsurco" (Fernández, 2004), iniciada aquí por la Columbia

[56] Cuatro de ellas fueron aéreas: las de Morón de la Frontera y San Pablo (Sevilla), Zaragoza, Torrejón de Ardoz (Madrid). La otra fue naval, la de Rota (Cádiz).

Española en 1952, seguida de cerca por Odeon, incentivó la llegada de nuevas discográficas como Zafiro Records (1952), Hispavox (1953), Belter (1954) o, algo más adelante, Discophon (1960), entre otras. También estimuló la prensa; la primera publicación de "música moderna" en España llega con *Discomanía* (1956), en cuyo primer número, de mayo, se incluye un reportaje de Jesús Ríos, especialista en jazz, titulado *Rock and roll: frenesí del momento*. Por fecha, esta es la primera publicación sobre rock producida en España. En él se puede leer que el género musical:

> "No pasa de ser un ritmo generalmente rápido, eróticamente cantado y caracterizado por un acompañamiento reforzado de la sección rítmica, especialmente de la batería. Entra así de lleno dentro de lo que, en música moderna, se ha llamado género *rhythm and blues*. Es música puramente comercial y cuenta con un nutrido grupo de adeptos; es como si, trasplantado al campo de la música folklórica española, se comparara el auténtico cante grande flamenco con las canciones populares de Juanita Reina. Un crítico ha dicho a este respecto: el rock and roll es al jazz lo que la lucha libre al boxeo".

Resulta interesante comprobar cómo se incluye el *rhythm and blues* como influencia directa, algo que en adelante se ignorará en favor de un más popular jazz. Sin embargo, no deja de notarse cierto desdén hacia su carácter "puramente comercial". Además, también se comprueba cómo "música moderna" dominaba, en forma de hiperónimo, todo aquello que no eran ritmos tradicionales españoles. Así, *Discofilia* ayudó también a elevar "música moderna" a una categoría mucho mayor, y más social que estética, que el que se podía producir con la propia indefinición del rock and roll. Incluso en prensa especializada, esta mezcla era la norma. Por otra parte, este mismo reportaje trata el inesquivable asunto de los disturbios de la siguiente manera:

> "Sucesivamente, hemos leído cómo eran arrasados cines, saqueados automóviles, destrozados muebles y arrestadas famosas orquestas a cuenta del rock and roll. Se vuelve, con el nuevo ritmo, a la histeria colectiva que producían las actuaciones de la gran orquesta de Benny Goodman en la floreciente época del swing".

Desde una posición erudita en fenómenos musicales, calma las alarmas al aludir al carácter repetitivo de estos sucesos. Dicho de otro modo, niega su naturaleza de singularidad. Las concreciones que hace este texto, sin embargo, parece que fueron ignoradas por las publicaciones

generalistas, que decidieron introducir el fenómeno en la opinión pública como una especie de danza diabólica. En definitiva, el rock and roll llegó como la arista más agresiva de todo ese fenómeno tecnológico, económico, político y social que tuvo inmediata repercusión en la industria musical patria.

4.3. Prensa generalista española y el rock and roll. Los casos de estudio

La Vanguardia Española (desde 1978, *La Vanguardia*) será, dentro de los casos seleccionados de prensa generalista, la primera publicación en prestar atención al rock and roll. Su línea editorial tendrá cierto punto de amarillismo a la hora de contar los sucesos y de establecer la asociación de la música con crímenes o situaciones estrambóticas. A través de Ángel Zúñiga, corresponsal que se encontraba en Nueva York en ese momento, el 14 julio se publica un artículo en el que se dice lo siguiente: Titulado: "La delincuencia juvenil, grave problema", en el que se pueden leer cosas como lo siguiente: "El rock and roll es un nuevo baile que está causando estragos entre la juventud a la que se llama ya por ese mismo nombre". Por su parte, llamar a los jóvenes "rock and roll" puede entenderse como precedente etimológico de rockero o rocanrolero, palabras que se desarrollarían la década siguiente y que se admitirían en la RAE en los 80. Continúa el texto:

> "En plena Tercera Avenida un par de muchachos, chico y chica, muy rock and roll, asaltaron el otro día una joyería a plena luz del día. En California, un baile de adolescentes acabó en una verdadera batalla campal donde las muchachas participaron de la forma más activa".

Esta crónica no olvida tampoco a Elvis, al que acusa directamente como principal culpable y lo tilda de "héroe lamentable del rock and roll". Además, habla de una "juventud sin límites morales" y de "esos muchachos de vida instintiva y lo peor es que ya ha alcanzado la suficiente popularidad para mantenerse en el candelero". El mismo Zúñiga, el 17 de noviembre, intentará explotar el rumor de los problemas causados alrededor de los estrenos de películas rock e introducirá la mirada, comentada antes, pretendidamente preocupada por las muchachas. La

película era *Love Me Tender*, la ciudad, de nuevo, Nueva York, y en la crónica se contaba cómo:

> "la cola en el cine se formó la noche anterior con muchachas que no pasaban de dieciséis o diecisiete años. Dos señoras tuvieron que ir al salón en cuestión para encontrar a sus hijas que se habían escapado de su casa para ver a Elvis Presley. […] La película, malísima por cierto, se proyectó con gritos frenéticos de la muchachada. Esta explosion de entusiasmo presenta una de las continuas irresponsabilidades a que aquí lleva la inoperante educación, la falta de base religiosa y la sobra de publicidad periodística. Aquí hay de todo, claro. Pero de todo, mucho. Tal vez demasiado".

El 24 de febrero de 1957 Zúñiga entregará otro texto de corresponsalía en Nueva York, titulado "Apoteosis del «Rock and Roll»", donde muestra su desdén y desprecio de maneras que entorpecen la propia profesión del periodismo, pues trata la exhibición de una película *rocanrolera* en un cine de Times Square de la que parece no querer acordarse, pues ni la nombra. Lo que sí ofrecía era un relato de épica pseudo-delincuencial casi bélica:

> "policías a caballo intentaban dominar a la multitud enfebrecida, compuesta en su mayoría por muchachos y muchachas de 15 a 18 años. [...] La multitud cantaba durante la proyección y puesta en pie sobre las butacas siguió las actuaciones".

Una pieza a la que no le podía faltar un colofón de moral y política: "¿Qué decir del mundo cuando estos partidarios del rock and roll voten como hombres libres? ¡Qué sociedad y qué mundo nos aguarda!". En este punto es importante destacar la posición de corresponsal internacional desde la que habla Zúñiga, pues adquiere un estilo y unas primeras tesis *rockeras* muy en línea con la prensa estadounidense más tradicional del momento, tal como ya se ha citado y como advirtió el propio Nick Cohn (2022 [1968]). El tono exagerado, entre un intelectualismo conservador, pero con dejes de rabieta, y el amarillismo —que da precisamente los tintes de rabieta— no será un registro único de Zúñiga en este medio. Y la persecución hacia los "rock and roll" o "gamberros" se extenderá años. Por citar algunos casos representativos, tenemos que el 26 de febrero de 1959 se publica un artículo que bien pareciera un *paper* de la Escuela de Chicago: "Aspectos criminales de la locura del rock and roll". El 18 de marzo de 1961, el escritor Rafael Sánchez

Mazas publica un hiperbólico artículo en el que compara a los "gamberros" con el romano Nerón a través de una extraña metáfora: *juventud quemada*. Este artículo posee ecos de una publicación anterior en el medio, pues en *La Vanguardia Española* se encuentra la primera intuición generacional del asunto en tanto querella entre viejos y jóvenes por los paralelismos y contradicciones de sus vivencias. El artículo, de enero de 1957, lo firma John Adam, que escribe desde Londres, y se titula "En plena locura del rock and roll". En él se puede leer:

> "La juventud de hoy en día anda de cabeza con este nuevo baile y las personas mayores truenan contra lo absurdo y bárbaro de tanto movimiento sin sentido. Claro que treinta años atrás el charleston nos parecía también maravilloso y a nuestros padres se les antojaba abominable. Las modas cambian pero la gente no. En comparación con los eróticos caprichos del rock and roll, aquel charleston que hace unos años bailábamos resulta hoy tan moderado como el vals. Y pensándolo bien, cuando el vals se bailó por primera vez nuestros bisabuelos lo consideraban también como un ritmo diabólico."

Esta posición ante el devenir cultural se asumió sin el elemento conciliador que el texto promueve. Se insistió, en definitiva, en que el rock and roll traía degradación a aquellos bailes que en épocas anteriores fueron el divertimento de unos jóvenes ya adultos. Resulta irónico que este texto, con una intención comprensiva, fuera el inicio de la retórica de una querella generacional que muchas veces tomaba el tono de reproche. Por ejemplo, el 5 de septiembre de 1959, César Mora escribió en este periódico, en tono melancólico, y a tenor de una película titulada *Charleston* (Tulio Demicheli, 1959), que los felices años 20 fueron una época en la que

> "los jóvenes, en vez de gamberros, eran elegantes calaveras y cuando en lugar del rock and roll bailaban los algo menos movidos ritmos del charleston".

Curiosamente, y pese al mayor desparpajo verbal a la hora de cuestionar la idoneidad moral del rock and roll, el estreno de *El barrio contra mí* (*King Creole*), en línea con el *ABC*, también se recibió con agrado. Se decía de Elvis que era "un actor de fibra, muy seguro de sí" o que la cinta contaba con una "perfecta adecuación de asunto y clima". Este paréntesis en el criterio de ambos diarios puede virar la mirada hacia intereses económicos.

El *ABC* también recibe al rock and roll amparado en la "internacionalidad" de sus primeras noticias. El periódico dedicó, en septiembre de 1956, tres artículos que cuentan altercados ligados al estreno de la película *Rock Around the Clock*, algo curioso, por lo ajeno, si se tiene en cuenta que no se estrenaría en territorio nacional nunca. Aunque el tono de los textos nos induce a pensar que se referían al fenómeno aliviados de que eso no se diera en España. El primero, del día 11, es el primero en utilizar el rótulo «rock and roll» en el medio, trata de Manchester y tiene como titular "Una nueva danza provoca disturbios":

> "Una gran multitud de jóvenes de uno y otro sexo empezó a destruir sillas y arrancar cortinas mientras vociteraban y bailaban a los acordes del rock and roll. Incluso, un grupo de enloquecidos gamberros comenzó a hacer uso de las mangueras contra incendios".

Al día siguiente, publicará el mismo medio la noticia de la prohibición de la película en Blackburn (Inglaterra), debido a lo sucedido en Manchester y Londres. El texto es curioso, pues en él se comprueba el desconocimiento acerca del rock and roll, al cual se le confunde con el jazz:

> "La Corporación municipal de Blackburn ha decidido prohibir la exhibición de la película americana Rock around the clock después de estudiar los efectos que el nuevo ritmo de jazz que se interpreta en la película causó en los jóvenes que asistieron a su proyección en Manchester y Londres. Informes procedentes de Belfast dan cuenta que la Policía del Norte de Irlanda piensa prohibir también la proyección de esta cinta".

Y, del día 25, el estreno del film en Noruega, con el divertido titular "Son detenidos en Oslo treinta y tres muchachos por perturbar el orden al bailar la danza Rock and Roll":

> "El ritmo Rock and Roll ha causado disturbios en el centro de Oslo. Treinta y tres muchachos han sido detenidos por la Policía. Los incidentes se produjeron en el cine donde era proyectada la película americana *Rock around the Clock* que contiene este ritmo. Muchos de los jóvenes que asistieron a la proyección siguieron bailando en la calle, dando gritos y comportándose de manera violenta".

Llama la atención que se lo caracteriza en forma de danza —no en vano, así era identificable con la moda del citado charlestón, un foxtrot popularizado en España en los años 20— y se relaciona con el desenfreno, el escándalo y el daño al mobiliario público. El día 25 de ese septiembre

se publica en el *ABC Sevilla* una viñeta satírica de Mingote titulada "ROCK AND ROLL" en la que se observa a las figuras contorsionar sus cuerpos y subir sus piernas para representar el alocado baile; un hombre que esconde un látigo le propone a una *muchacha* sentada: "¿Bailamos?". Esta podría considerarse la primera interpretación gráfica del género producida en España. Cinco días después, el 30, se dedica en el *ABC* de Madrid un pequeño texto descriptivo para encuadrar el tema con el título "Locura Nueva":

> "El «Rock and Roll» ha inundado el mundo. La nueva danza ha desencadenado una ola de disturbios en varias ciudades. Una modalidad agresiva del «jazz» que arrastra frenéticamente a la juventud"

A partir de entonces, empezarán a crecer los artículos que traten el tema, pero casi siempre con las mismas características: ciertas advertencias nacionales o eventos caóticos en el extranjero en los que se le pudiera echar la culpa al rock and roll y, de paso, justificar episodios de represión policial. De hecho, será común, durante esos meses finales de 1956, encontrar textos que "presentan" una y otra vez la llegada del rock and roll. Tenemos, por ejemplo, el 10 de octubre, en la sección de cartelera, el siguiente aviso:

> "Hoy la romántica profesión de "vitrolera" no existe, ni esa dulzona y constante lluvia de tangos. La típica melodía se aleja, como ya se fué el vals y el ritmo lento y romántico. La locura del "rock and roll" llega a todas partes, barriendo con la misma fuerza con que sus devotos aniquilan sillas, cristales y teatros…".

Lo irónico de esta nota es que, en la misma página, poco después, se encuentra el siguiente anuncio que promociona la actuación de Lia Salgado en Madrid:

> "Eminente soprano brasileña. Interpretará obras de Mozart, Villa-Lobos, Lorenzo Carral, será la presentación, por primera vez, en nuestros escenarios, del baile de moda "rock and roll".

Es decir, la etiqueta rock and roll tenía gancho, era atractiva al público pese a las críticas y era tolerado por la misma prensa cuando el evento se producía en España. Con un respeto inusitado para el tema, el 10 de noviembre de 1956, el ABC de Madrid publica un artículo titulado "El "Rock and Roll" en la Escuela de Periodismo", sobre el que puede

considerarse primer acto oficial sobre el género en España. Como excepción, el texto se limita a la descripción, prescinde de adjetivos valorativos o juicios de valor, si bien incluye las declaraciones que más se adecuaban a su posición editorial; algo lógico si se tiene en cuenta que participaron funcionarios del Estado y otras personalidades preeminentes:

> "Bajo el lema de "El mundo del futuro" y con asistencia de las señoritas Maruja Sampelayo, regidora de los Coros y Danzas de la Sección Femenina; Liliam Lowe, actriz del "Pequeño Teatro Norteamericano"; del jefe de ventas de una casa de discos madrileña, del fotógrafo Gyenes y del redactor musical de Radio Madrid, señor Palao, sea celebró ayer en la Escuela de Periodismo un coloquio sobre «El rock and roll»
>
> El acto fué [sic.] presidido por el director general de Prensa, D. Juan Aparicio. La presentación fué [sic.] hecha por la profesora de la Escuela, señorita Josefina Sanz González, que hizo una breve historia del nuevo ritmo norteamericano, al que calificó de "hijo joven del jazz"; a continuación se refirió a los incidentes promovidos por este baile en Estados Unidos y Europa. El Sr. Gyenes dijo del nuevo ritmo que "es algo trágico y comparable á la lucha libre".
>
> Las primeras palabras del redactor musical de Radio Madrid, Sr. Palao, fueron: "Yo introduje el «rock and roll» en España".

En cuanto a las noticias internacionales, la editorial era invariable: una estrategia para caracterizarlo como peligroso. Así, lo más común era el hacerse eco de crímenes o situaciones de caos y relacionarlo, a veces de las formas más variopintas, con el género musical. Se recibieron noticias de Berlín, París, Teherán, El Cairo, Londres, Helsinki, México, Viena u Oslo entre otras. En este sentido, es muy llamativo un artículo celebratorio por catastrofista, publicado el 7 de diciembre de 1956, titulado "El fracaso del rock and roll en Italia", en el que se expone que "la aparición y desaparición fulminante del Rock and Roll no preocupa lo más mínimo a psiquiatras, moralistas, padres de familia y Dirección General de Seguridad". Una lista de ocupaciones que bien puede recordar al panorama ofrecido Nick Cohn, citado antes[57], o puede llevar a pensar en las posturas delincuenciales sobre el *adolescent*. También

[57] Por recordar la cita: "Los sacerdotes ofrecieron bienestar espiritual, los psicólogos interpretaron, los magistrados aumentaron su rigidez, los padres se angustiaron, los hombres de negocios se hicieron ricos y el rock se convirtió en algo importante" (Cohn, 2022 [1968], pp. 47-48).

había atención hacia Elvis Presley, en tanto era el "Rey"[58] del fenómeno, y se le realizó un tratamiento cercano a la prensa rosa. La mala definición de "rock and roll" llevó a que no se supiera muy bien si era un Rey en el baile, en la música, en la actuación o en la moda. En lo que no había duda era en su popularidad mundial[59] y de su eco en España. En definitiva, la línea editorial era la siguiente: aquel ritmo raro, que empieza a anegar el mundo, puede ser un peligro para la integridad moral de los jóvenes españoles. Es decir, se repiten los prejuicios que la prensa estadounidense vertía. Por volver al medio, el texto más representativo de las posiciones de intelectuales y periodistas orgánicos se encuentra publicado el 1 de septiembre de 1957 y trata sobre la clausura de las últimas fiestas de la Paloma:

> "Y a la cabeza de los modos y maneras, no ya indignos de ser imitados, sino acreedores a nuestra más sentida repulsa, figura, desde luego, esa incivil manifestación de "vitalidad" de juveniles minorías, a la que se denomina «rock-and-roll»"

Pese a que en España no hubiese una denominada "ola de crímenes" ni una "ola de películas de crímenes" igual que en Estados Unidos, sí hubo altercados relacionados con el rock and roll. Tal como registra Juan Carlos Rodríguez Centeno (2020), el primer concierto de rock and roll en España, ofrecido por Bill Haley and His Comets la noche del viernes 21 de noviembre de 1958, fue cancelado a causa de fuertes disturbios, un suceso, sin embargo, silenciado en prensa. Alegret cuenta, en su autobiografía que los problemas empezaron, tras tres o cuatro canciones, "cuando una parte del público que asistió amontonó las sillas de tijera

[58] El primer artículo del medio donde se le llama "Rey del Rock and Roll" a Elvis Presley data, en este diario, del 22 de diciembre de 1956. Ese título es usado con total normalidad, ni se explica ni se aclara, por lo que puede deducirse que era algo de uso común entre la población. El texto que lo acompaña es una crónica rosa, pues trata sobre cómo su ex-novia "no sorprende su éxito con las mujeres. Desde entonces, este título laudatorio se usará para calificar a fenómenos similares al Elvis: cantantes de éxito, sobre todo entre las jóvenes. Por ejemplo, en el propio ABC se comenta, el 28 de mayo de 1957, que en "El festival de "La Maja de Madrid" actuó el argentino Alberto Castillo, al que se le añadió "el rey del "rock and roll" del Pacífico", en un baile que se alargó hasta altas horas de la madrugada.

[59] Un artículo de ABC del 28 de diciembre de 1957 narra en tono jocoso cómo unas "muchachas" londinenses saben quién es Rey del Rock and Roll y no así Kruschev, Nehru o Eisenhower. El texto termina con un juicioso y despectivo: "Así se explica lo de los dos millones de discos por semana que de los quejidos de Elvis se venden en los Estados Unidos".

que había en la pista para tener sitio para bailar, y otra parte del respetable se entretuvo pegando fuego a las pilas de sillas" (2007, p. 127). Una vez el entonces gobernador civil, Felipe Acedo Colunga, fue informado de los sucesos, ordenó a la policía que detuviesen el festival. La versión oficial de la cancelación se ofreció en el ABC dos días más tarde, el 23, vía comunicado del Gobierno Civil de Barcelona, titulado "El rock and roll prohibido en Barcelona". En él se exponía lo siguiente:

> "El espectáculo dado anoche en el Palacio Municipal de los Deportes, y que no había sido objeto de autorización por este Gobierno Civil, ha sido suspendido gubernativamente y prohibido en toda la provincia de Barcelona". El diario también informaba que asistieron "unos 3.000 espectadores, y durante el cual hubo algunas gamberradas por parte del público".

Es decir, dieron un motivo inverosímil y rebajaron la importancia de los disturbios. La versión oficial es difícil de creer porque el festival gozó de publicidad en prensa local, tuvo una venta de entradas en taquilla normal, de 10 de la mañana a 10 de la noche, o, sobre todo, un dispositivo policial que, antes de cargar y detener el concierto, estaba desplegado desde primera hora para garantizar el desarrollo seguro del evento. Lo que resulta curioso, en este punto, es que, pese a la estigmatización hacia el género musical, estos percances se omitiesen, se ocultasen bajo el eufemismo, por poco concreto y casi reductor a una sinonimia de "chiquillada", de que "hubo algunas gamberradas" en vez de disturbios y cargas policiales. La postura oficial parecía ser la de presentar un pacifismo absoluto, de seguridad ciudadana plena, y, al mismo tiempo, ejercer una advertencia moral a través de la potencial pérdida de valores, muchas veces, por cierto, con especial atención al peligro para la dignidad femenina de las *muchachas*. José María Pemán, el 28 de mayo de 1957, escribía, bajo el título, "Una Hispanidad tranquila", una especie de recetario para una vida pacífica entre españoles bajo el modelo de anécdotas que decía haber encontrado en hispanoamérica. Lo interesante, en este punto, es ver cómo caracteriza a la "mujer moderna", pues las palabras finales no son sólo una licencia imaginativa, son un uso pretendidamente evocador de incipientes estereotipos: "Supongo que mientras tanto Carmencita primera bebería un "whisky" o bailaría, quitada su cola, un "bugui" o un "rock"... Pero ¿qué más daba ya?" Menos benevolente será el texto publicado el 12 de junio del mismo 1957, el cual trata sobre un concurso de costura

de siete equipos femeninos (de Madrid, Barcelona, Sevilla y Guipúzcoa) y cierra con la siguiente crítica de "actualidad": "Conviene que las chicas se enteren de que no todo consiste en jugarse la vida en "moto", fumar "bisontes" y aprender a bailar el "rock and roll"". Esta atención hacia las *muchachas* y su relación con el rock and roll seguramente provenga de que, antes de que se formasen grupos y pandillas juveniles aficionadas a la música, lo más representativo que traía era a Elvis, el cual fue muy popular entre el público femenino; tanto que, desde 1956, crónicas sentimentales y/o picantes llegaron a revistas como *Life en español*[60] o la denominada "revista femenina" *Picnic*, para la que llegó a ser portada[61].

Así, lo más parecido a la difusión de altercados en el suelo nacional está en la caracterización, eso sí, en abstracto y sin precisar suceso alguno, de los *gamberros*. Lo que, sin duda, es el mayor aporte "sociológico", por así decirlo, del diario *ABC*. Así, el diario dio un nombre que sí se extendió al uso cotidiano para el conjunto de jóvenes que empezaban a ligar su ocio con las novedades culturales; lo que es igual que decir que "bautizó" la primera (proto-)subcultura española. En un artículo de Andrés Travesi, publicado el 9 de agosto de 1959, "Los «stiliagis»", se eleva a categoría lo que hasta entonces era una de tantas formas despectivas de hablar del fenómeno: los *gamberros*. El texto, desde el inicio, los compara con otras (que serían a la postre reconocidas como) subculturas:

> "Teddy boys" [en Inglaterra], "tricheurs" [en Francia], gamberros [en España]…Es indiferente el nombre. Con estos vocablos se denomina en las distintas lenguas a un tipo de individuo tan moderno como universal."

Lo que sigue será una identificación de los *stiliagis* como "gamberros" rusos: con un sentido similar de la moda, una misma inclinación al alboroto y, por supuesto, un gusto compartido por el rock and roll. Termina con una muestra de estupefacción porque el dicho "gamberrismo",

---

[60] *Life* es una publicación norteamericana nacida en 1936 con edición en español desde 1953. En su edición de octubre de 1956 la revista dedica a Presley un artículo de diez páginas y abundantes imágenes titulado "Elvis: un ídolo perturbador". En su interior se destaca su condición de icono erótico al decir cosas como que "se mueren por sus patillas y por sus pantalones angostos", que "codician mechones de su cabellera" o que, a diferencia de otras estrellas, "con Presley la locura ha resultado perturbadora para los líderes cívicos y religiosos e inclusive para los padres de familia".

[61] *Picnic*, número 16, año 1958.

con signos culturales claramente norteamericanos, aflore tanto en el capitalismo como en el comunismo. Para ver el calado a futuro de esta clasificación se puede poner el ejemplo de un artículo llamado "Hooliganismo, plaga actual", publicado en el propio *ABC* el 10 de febrero de 1962, escrito por Carlos Carbonell, donde se comenta un nuevo tipo de, ya sí, con palabras más explícitas, delincuencia juvenil con:

> "actitudes agresivas o insultantes en público; destrucción gratuita de cristales o vehículos; desmantelamiento de cines, bares o lugares de reunión, etc.".

Después de describir sus características, el texto los enlista en términos nacionales y muy similares al artículo anterior: los "teddy-boys" de Reino Unido, los "blousons noirs" de Francia, los "halbstarke" de Alemania, los "nozems" de Holanda, los "raggare" de Escandinavia, los "stiliagi" de la Unión Soviética y, sus homólogos en España, los gamberros.

Por volver al asunto del rock and roll en tanto música, éste dejó de interesar tan pronto los sucesos relacionados a él (de maneras más o menos estrambóticas) fueron establecidos como lo "noticiable". De cualquier modo, no se leerá una postura positiva hacia el género musical hasta la que trata el estreno en España de *El barrio contra mí* (*King Creole*), en la que, el 4 de mayo de 1961 se dice: "los aficionados a los ritmos "rockandrolleros" se hallarán a sus anchas asistiendo al desarrollo de la historia". Tampoco estas palabras representan una alabanza al rock, pero sí a la película en términos de gustos para los fans; además, la renuncia a referirse a éstos como gamberros parece una gran concesión retórica si tenemos en cuenta el *corpus* de artículos anteriores.

5. CONCLUSIONES

Fuera de este móvil promocional de ese estreno cinematográfico de Elvis en España —que sirve, más que como punto de inflexión en los términos editoriales, como singularidad que sirve para establecer márgenes en este trabajo—, puede afirmarse que la prensa caracterizó al rock and roll a través de la estigmatización, con herramientas retóricas heredadas de las editoriales más conservadoras estadounidenses, como la arista más salvaje, perturbadora y "gamberra" de la próxima "modernidad" occidental, que ya daba señales de estar relacionada, dentro del

grupo etario de los jóvenes, con un cambio en las formas de consumo y en el tipo de conexiones culturales que se empezaban a establecer. De hecho, resulta divertido comprobar cómo gracias a este afán de marginalización, esta prensa generalista proporcionó un mayor "recorte" entre el rock and roll y el conjunto de esa cuantiosa "música moderna" —al menos en cuanto a no insistir tanto en esa conexión nominal— que otras publicaciones especializadas como *Discofilia*; algo que podía resultar más atractivo para los primeros rockeros que querían ser, no tanto simples "modernos", sino sobre todo "rebeldes" con o sin causa. Así, más allá de la moralina y la exageración, puede reconocerse que estos periódicos atisbaron algo que se caracterizaría teóricamente años después: hoy lo reconocemos como "cultura juvenil", como subculturas, o lo relacionamos con las reflexiones sobre la creación de identidades.

Puede afirmarse que, pese a todo este lenguaje *marginalizante*, más allá de la moralina y la exageración, también se reconoce cierta confección conceptual sobre algo que se caracterizaría teóricamente años después: hoy lo reconocemos como "cultura juvenil", como subculturas, —a las que dieron un inicio de marginalidad a través de una etiqueta de *gamberro* que compararon con, por ejemplo, los *teddy boys* ingleses— o lo relacionamos con las reflexiones sobre la creación de identidades.

6. REFERENCIAS

Alegret, G. (2007). *Los Salvajes y yo: Nuestra Salvaje Historia*. Lenoir.

Centeno, J. C. (2020), Rock y violencia en España (1956-1964). Los casos de Madrid y Barcelona. *Resonancias*, vol. 24, 47, 83-101

Cohn, N. (2022 [1968]). *AUAMBABULUBA BALAMBAMBÚ: La edad de oro del rock and roll*. La Felguera Editores

Doherty, T. P. (1988). *Teenagers and teenpics: The juvenilization of American movies in the 1950s*. Unwin Hyman.

Falck, M. E. (2000). Evolución económica de Estados Unidos en la posguerra. *México y La Cuenca Del Pacífico*, 9, 16–24.

Fernández, L. (2004*). GUATEQUES, TOCATAS Y DISCOS. Una historia de la música pop de 1954 a 1970*. Aguilar

WEBGRAFÍA

Teenager (n.). (2024, 18 de enero). Online Etymology Dictionary. https://www.etymonline.com/word/teenager#etymonline_v_31927

PRENSA CITADA CON AUTORÍA (EN ORDEN ALFABÉTICO)

Adam, J. (1957, 9 de enero) En plena locura del rock and roll. *La Vanguardia Española*

Carlos C. (1962, 10 de febrero). Hooliganismo, plaga actual. *ABC Madrid*

Macdonald, D. (1958, 14 de noviembre). A caste, a culture, a market. *The New Yorker*.

Mingote (1956, 25 de septiembre) "ROCK AND ROLL". *ABC Sevilla*

Mora, C. (1959, 5 de septiembre) Los estrenos. *La Vanguardia Española*

Pemán, J. M. (1957, 28 de mayo). Una Hispanidad tranquila. *ABC Madrid*

Ríos, J. (1956, mayo). Rock and roll: frenesí del momento. *Discomanía*.

Sánchez Mazas, R. (1961, 18 de marzo), La juventud quemada. *La Vanguardia Española*

Travesi, A. (1959, 9 de agosto) Los stiliagis. *ABC Madrid*

Zúñiga, A. (1956, 14 de julio). La delincuencia juvenil, grave problema. *La Vanguardia Española*

Zúñiga, A. (1956, 17 de noviembre). De todo, demasiado. La pequeña, pequeña historia. *La Vanguardia Española*

Zúñiga, A. (1957, 24 de febrero). Apoteosis del «Rock and Roll». *La Vanguardia Española*

PRENSA CITADA SIN AUTORÍA (EN ORDEN CRONOLÓGICO)

Variety (1956, 11 de abril) Rock´n´Roll B.O. ´Dynamite´.

ABC Madrid (1956, 11 de septiembre). Una nueva danza provoca disturbios

ABC Madrid (1956, 12 de septiembre). Prohibición de una película que excita a la juventud

ABC Madrid (1956, 25 de septiembre). Son detenidos en oslo treinta y tres muchachos por perturbar el orden al bailar la danza rock and roll

ABC Madrid (1956, 30 de septiembre). Locura Nueva.

ABC Madrid (1956, 10 de octubre). Madrid al día.

ABC Madrid (1956, 10 de noviembre). El "Rock and Roll" en la Escuela de Periodismo.

ABC Madrid (1956, 7 de diciembre). El fracaso del rock and roll en Italia.

ABC Madrid (1956, 22 de diciembre). Diez Minutos.

ABC Madrid (1957, 12 de junio). Madrid al día.

ABC Madrid (1957, 1 de septiembre). Madrid al día.

ABC Madrid (1957, 28 de diciembre). El más famoso de los cuatro.

Motion Picture Herald (1958, 10 de mayo). Hoover Again Aims Fire at Crime Films.

ABC Madrid (1958, 21 de noviembre) Alboroto en el Palacio de los Deportes de Berlín.

ABC Madrid (1958, 23 de noviembre). El rock and roll prohibido en Barcelona.

Picnic (1958), número 16.

La Vanguardia Española (1959, 26 de febrero). Aspectos criminales de la locura del rock and roll.

ABC Madrid (1961, 4 de mayo) *El barrio contra mí*.

ENTRELAZANDO TRADICIONES: EL ARTE DEL TEJIDO DE PALMA EN ZUMPAHUACÁN ESTADO DE MÉXICO, COMO EXPRESIÓN DE RESILIENCIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

JOSÉ LUIS ANTA FÉLEZ
Universidad de Jaén

IVETT VILCHIS TORRES
Universidad Autónoma del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN

Una de las facetas del patrimonio cultural de México que combina habilidades artesanales, tradición y belleza, es el tejido de palma en el Municipio de Zumpahuacán[62] Estado de México. En el presente trabajo se explora la actividad artesanal de nueve comunidades que trabajan con palma y que han preservado el arte ancestral, al producir no solo artículos funcionales sino verdaderas obras de arte hechas con fibras vegetales, que reflejan la vasta cultura mexicana (Bárcenas, 2017).

En estas comunidades el arte se manifiesta como un reflejo de la cultura, la autenticidad y el esfuerzo diario, a través de las artesanías de palma que son elaboradas una a una, preservando esta práctica que da cuenta de cómo el arte puede ser al mismo tiempo, una forma de expresión sociocultural, de transformación e imaginación de realidades alternativas. En el tejido de figuras de palma se entrelazan historias de

[62] "Se ubica al sureste del Estado de México, con una extensión aproximada de 200 km^2, colinda con los Estado de Guerrero y Morelos y con los municipios de Tenancingo, Malinalco, Villa Guerrero, Tonatico e Ixtapan de la Sal, también del mismo estado. Situado en la provincia fisiográfica de la Sierra Madre del Sur, predomina el clima cálido, subhúmedo, cuenta con un ecosistema de selva baja caducifolia y a pesar de la permanente escasez de agua cuenta con una diversidad de vegetación" (Juan et al., 2022).

resiliencia e identidad, integrando pasado y presente a las complejas dinámicas de integración y segmentación social.

Se destacan actividades económicas mayormente ligadas a la agricultura, con una notable producción de mezcal y potencial en la explotación de flores a microescala. Un aspecto distintivo de estas comunidades campesinas es la diversidad de métodos que las familias emplean para aprovechar su entorno, luego de comprender sus procesos y tiempos. Castellanos y Ochoa, (2024) afirman que, los recursos naturales son utilizados para contribuir a la manutención de sus hogares. Además, la organización social para el trabajo y las relaciones interpersonales juegan un papel crucial en el fortalecimiento de los lazos comunales (Poot et al, 2023).

1.1. HISTORIA DE LAS TRADICIONES DE LA REGIÓN

Varios estudios han mostrado que las técnicas prehispánicas de manejo del suelo se basaban en una comprensión detallada de los elementos naturales, aplicados eficazmente en la agricultura. A esta información se le denomina conocimiento tradicional y se destaca por su enfoque ecológico (Juan, 2018). Sin embargo, no todo lo que se considera conocimiento tradicional posee estas características ecológicas; para ser reconocido como tal, debe evolucionar mediante métodos empíricos de prueba y error, ajustándose continuamente a cambios ambientales y necesidades sociales.

El arte de tejer palma en este municipio, con raíces que se remontan a la era prehispánica, ha sobrevivido a través de la transmisión intergeneracional de conocimientos. La comunidad ha aprovechado eficazmente diversas plantas nativas como el izote, otate, carrizo, tule y junco, que se han adaptado y evolucionado en armonía con su entorno natural (Serrano et al., 2020). La selección de estas plantas se realiza en función del tamaño adecuado para la cosecha y el uso previsto. Históricamente, la palma ha sido esencial en la fabricación de objetos y utensilios, desempeñando un papel esencial en la vida diaria de los ancestros

La elaboración de artesanías con palma silvestre de esta región del país ha evolucionado, se adapta continuamente a los requerimientos de la

comunidad, los artesanos fusionan sus técnicas, tradición y creatividad en la elaboración de diseños autóctonos, haciendo gala de su cultura, lo que atrae la atención de visitantes nacionales y extranjeros

En el contexto sociocultural del municipio de Zumpahuacán con su abundante biodiversidad y solidas raíces culturales, se enfrentan a desafíos significativos, como condiciones económicas adversas y el riesgo constante de la pérdida de sus tradiciones. En este sentido, el arte del tejido de palma emerge no solo como una práctica de subsistencia, sino como un fuerte vínculo entre la comunidad y su fe católica (Rodríguez, 2020). Una representación única del patrimonio cultural y artístico de México.

1.2. Evolución del tejido de palma

De las 33 comunidades que conforman el municipio de Zumpahuacán, los habitantes de San Pedro Guadalupe, Chiapas San Isidro, Santa Cruz Atempa, Santa María la Asunción, San Mateo Despoblado, Santa Ana Despoblado, Guadalupe Chiltamalco y Ahuatzingo (Juan, 2018), han encontrado de forma ingeniosa a la palma como un recurso natural para la elaboración de objetos de uso cotidiano y para acompañar la celebración del domingo de ramos en semana santa.

La transmisión de conocimientos de generación en generación ha permitido el dominio y perfeccionamiento en el manejo de técnicas para el tejido de palma, al preservar la cultura en estas comunidades del sur del Estado de México y mantener vivas sus tradiciones (Murguía et al.,2017). Sin embargo, han evolucionado al adaptar los métodos ancestrales a las demandas de su entorno.

Este increíble estilo artístico se ha integrado profundamente y se ha vuelto esencial en el patrimonio cultural de Zumpahuacán, sirviendo como un emblema vibrante de su extensa historia. Arte que se entrelaza armoniosamente con el presente, conformando una sinfonía única de resiliencia y autenticidad cultural (Escobar, 2021).

Esta tradición es valorada a nivel nacional e internacional por la preservación de la cultura, en sus productos tejidos a mano, a pesar de la evolución de técnicas y modestos procesos de producción, con lo cual

elaboran utensilios de uso cotidiano para la comunidad y visitantes de la región (Martín, 2022).

1.3. Fortalecimiento económico de la región

Su riqueza cultural no solo impacta en las tradiciones e historia, también se refleja en la economía de la región, ya que esta actividad económica coadyuva en el sustento de las familias en temporadas específicas del año. La destreza de los artesanos se pone de manifiesto a través de la exactitud de los nudos y la uniformidad de sus complejos diseños (García, 2020) en la creación de productos de palma que forman parte del sentido de pertenencia, como un vínculo profundamente establecido con sus comunidades, que promueve y difunde esta expresión artística, además de apoyar la economía del sur del Estado de México.

2. OBJETIVOS

- Explorar cómo el arte de tejer palma en Zumpahuacán no solo sirve como medio de subsistencia económica, sino también como un vehículo para la expresión cultural y la transformación social.
- Explorar cómo la práctica artesanal en la comunidad sirve como un lenguaje para comunicar visiones de fe, espiritualidad y resistencia ante la adversidad, y la revitalización de tradiciones culturales, arraigadas en la identidad y resiliencia de la comunidad.

3. METODOLOGÍA

Para la metodología de este estudio sobre el arte de tejer palma en Zumpahuacán y su impacto sociocultural, se trata de un enfoque cualitativo, se centra en la observación participativa y entrevistas a los artesanos de estas comunidades, así como, un análisis de documentos, la mayoría editados por la Universidad Autónoma del Estado de México, con investigaciones realizadas por alumnos y docentes.

Se consideran 4 etapas metodológicas: en la primera el investigador, es el principal instrumento de recolección de datos, realiza muestreo de 9 comunidades del municipio de Zumpahuacán y recolecta información de su entorno cotidiano, estas prácticas facilitan la comprensión y contextualización de las prácticas y dinámicas. La segunda, se observan las interacciones y el ambiente comunitario, se analiza la evolución de la tradición del tejido de palma, el investigador adapta su nivel de participación para profundizar y contextualizar las dinámicas sociales del entorno. La tercera etapa tiene que ver con la entrevista a los artesanos, con el fin de obtener puntos de vista y los significados culturales del tejido de palma. Posteriormente se analizó la información recopilada en las diferentes visitas, se identificaron patrones y relaciones entre las costumbres para el tejido de palma. Se solicitó el consentimiento de los participantes y se ofreció confidencialidad al momento de sus entrevistas.

Esta investigación busca documentar y analizar los procesos, experiencias y tradiciones asociadas al tejido de palma en las comunidades de este municipio. Además de configurar los elementos que resaltan la resiliencia de los pobladores de esta zona del estado, permitiendo mantener vivas estas tradiciones.

4. RESULTADOS

Derivado de las visitas a la región, se observan las plantas crecer entre las piedras, con escasa agua y bajo el constante rayo del sol, aquí surgen estas plantas de tallo largo, con hojas en forma de abanico, divididas del tallo a la punta (ver figura 1). Se encuentran en la selva caducifolia del sur del Estado de México, su óptimo desarrollo se alcanza entre los 1800 y 2000 msnm. El proceso inicia con la meticulosa selección de la palma, donde se eligen solo las hojas más aptas y largas, para garantizar la flexibilidad y durabilidad del producto final (Juan et al., 2022).

FIGURA 1. *Planta de palma utilizada para elaborar objetos artesanales (Brahea dulcis)*



Fuente: Elaboración propia, pertenece a la colección fotográfica de Ivett Vilchis Torres

Como producto de esta investigación, se destaca el papel de la agroecología[63] en estos sistemas agrícolas, destacando su importancia y gestión para mantener un equilibrio con el entorno natural, que facilite el uso de recursos vegetales para creación de productos artesanales, como: petates, canastas, morrales, aventadores, cestos y por supuesto, el tejido de palma para fines ceremoniales (Ver figura 2).

[63] "La agroecología más que un modelo agrícola es una opción de vida, es una propuesta política es una clara lucha para proteger las semillas, el agua, la cultura, la pacha mama, es la apuesta de las comunidades y campesinos del mundo de reconstruir y tejer nuevamente las relaciones sociales, los paisajes y los territorios agroalimentarios, basados en la valoración y reconocimiento de los saberes de los campesinos y campesinas, de las comunidades indígenas del mundo, y del conocimiento científico y fundamentando el sentido de la vida comunitaria y de convivencia con la naturaleza" (Del Carmen, 2021).

FIGURA 2. *Objetos de palma tejidos a mano*



Fuente: Elaboración propia, pertenece a la colección fotográfica de Ivett Vilchis Torres

Cada pieza tejida simboliza la capacidad de los habitantes de adaptarse y prosperar frente a las adversidades, utilizando de manera óptima los recursos naturales que les rodean, evidenciando así la profunda conexión entre tradición y supervivencia.

La investigación de campo ha revelado que el tejido de palma en esta región no solo es una técnica artesanal; es una manifestación de la identidad y resiliencia comunitaria. A través de este arte, la comunidad comunica sus visiones espirituales y emocionales, particularmente arraigadas en la fe católica. Esta última representa uno de los eventos más significativos en la venta de tejidos de palma para las festividades del domingo de ramos en las conmemoraciones de la semana mayor.

Para este fin, las hojas se cosechan dos semanas antes se almacenan en las casas y se cubren con una manta húmeda que las conserva frescas. O bien, se cosechan desde antes y se ponen a secar, para conseguir un color paja, para la elaboración de las palmas para esta celebración en particular (ver figura 3).

FIGURA 3. *Tejido de palma para la celebración del domingo de ramos.*



Fuente: Elaboración propia, pertenece a la colección fotográfica de IVT

Días antes de las festividades del Domingo de ramos, los artesanos se desplazan de sus lugares de origen a los poblados aledaños, incluso a las cuidades cercanas a ubicar un espacio alrededor de las iglesias más visitadas para ofrecer sus trabajos. Tejidos en palma que requieren la precisión y habilidad para elaborar patrones detallados y complejos, inspirados al momento mismo del tejido y que serán acompañados con flores de la región, romero, manzanilla cempasúchil o laurel, para concluir su ornamenta (ver Figura 4).

Algunos artesanos inician el tejido de palmas semanas antes de las festividades y se desplazan con sus figuras a los lugares de venta, mientras que otros prefieren transportar las palmas limpias y elaborar sus artesanías al momento mismo de la venta, para deleitar a los fieles con su

destreza y habilidad manual para tejer estas piezas únicas terminadas con flores ornamentales a petición del cliente. Luego de cosechar, limpiar, transportar y tejer las palmas, los artesanos contribuyen al sustento de sus familias, además de preservar las tradiciones vinculadas a la semana santa en esta región del país.

FIGURA 4. *Tejido de palma frente a las iglesias*



Fuente: Tomada de (Vázquez y Munguía, 2015)

En el Domingo de Ramos, que inicia la Semana Santa, las palmas tejidas que se llevan a la iglesia simbolizan alegría y victoria, rememorando la entrada triunfal de Jesús en Jerusalén. Esta práctica tradicional bíblica, es un acto de devoción y celebración. Durante la liturgia, las palmas son bendecidas y portadas en procesión, reflejando la esperanza, renovación espiritual y redención católica (Briseño et al., 2023). Antes de la festividad, las palmas son bendecidas por el sacerdote mediante la aspersión de agua bendita y una oración, simbolizando protección y bendición. Este ritual no solo prepara físicamente las palmas, sino que también las eleva a un estatus espiritual profundo, convirtiéndolas en símbolos sagrados durante la Semana Santa.

Los resultados de la investigación destacan que el arte de la palma en estas comunidades, que involucra creencias religiosas, objetos para el quehacer cotidiano, techo para viviendas y fabricación de muebles (ver figura 5), va más allá de una mera reproducción artística, actúa como un catalizador para el cambio social, en donde el conocimiento tradicional en el uso y manejo de plantas representa una estrategia vital.

FIGURA 5. *Tejido de palma para la elaboración de muebles*



Fuente: Elaboración propia, pertenece a la colección fotográfica de IVT

La elaboración y comercialización de estas creaciones no solo apoyan la economía de la región, sino que también fortalecen y rejuvenecen la herencia cultural de los artesanos. Este procedimiento ilustra cómo el arte, junto con un análisis reflexivo, puede transformar y ampliar los conceptos de las identidades sociales, fomentando la unión y solidaridad dentro de la comunidad.

5. DISCUSIÓN

Dentro del sistema de producción estética artesanal, toda vida comunitaria se sustenta en una cultura, universo de signos y representaciones que confieren sentido a la vida gregaria. Toda cultura a su vez genera uno o varios sistemas de producción estética, siendo el primero de ellos históricamente hablando el de tipo artesanal (Zarur, et al., 2017). Como resultado de ello la producción artesanal refleja siempre las tradiciones, creencias y valores propios de la cultura y el pueblo que le da origen.

A través de los objetos artesanales los grupos fortalecen y mantienen presente su identidad cultural. Las artesanías preservan y transmiten las significaciones más arraigadas en el imaginario social de una generación a otra (Bárcenas, 2020). Como sistemas de producción estética las actividades artesanales son esenciales para salvaguardar e incrementar el patrimonio cultural de los pueblos. Las artesanías a pesar de estar sujetas eventualmente a influencias externas, siempre encuentran la manera de retornar a sus raíces y al hacerlo mantienen la autenticidad de sus formas y contenidos.

En los objetos estéticos se fusionan los componentes materiales o tecnológicos de la cultura con los aspectos inmateriales o ideológicos que distinguen a las comunidades. Es por tanto que las artesanías dan cuenta del estado de la sensibilidad que prevalece en los agrupamientos. La sensibilidad, de acuerdo a Juan Acha (2009), resulta una capacidad compleja e indispensable para la sobrevivencia del grupo en cuestión y que complementa con los aportes de la razón. La sensibilidad integra; la sensorialidad, la sentimentalidad y a la capacidad de significación que han podido desarrollar cada individuo y colectividad.

Junto con la sensibilidad y la dinámica cultural emerge el pensamiento estético, una forma de racionalidad altamente valorativa que evoluciona a diversos ritmos y en distintas direcciones. Las artesanías suelen verse hoy en día como la manifestación material propia de las sociedades precapitalistas. A pesar su origen práctico que responde a una necesidad particular, las artesanías superan la finalidad utilitarista al incorporar sobre sí, diversos ornatos y signos que remiten a un mundo de creencias, mitos y fantasías (Martínez, 2018).

Desde la perspectiva social la producción artesana es resultado de la división técnica del trabajo y por ello supone cierta separación entre las actividades prácticas y las rituales, lo cual da cuenta de cierta estratificación social. A través de los objetos artesanales se afirman las jerarquías y los discursos hegemónicos. El objeto artesanal facilita el otorgar prestigio y reconocimiento a determinados personajes, tareas y sectores.

Todas las formas, colores y texturas que son anexadas a las artesanías dan cuenta del pensamiento simbólico y el compromiso con el pensamiento mítico-religioso e incluso nacionalista que prevalece en el cuerpo social. La ornamentación es el lenguaje visual y aptico que mejor expresa los contenidos ideológicos y anímicos del espíritu local que se expresas a través de un trozo de naturaleza hábilmente transformada.

Las artesanías se mantienen cercanas al goce estético de las masas y al hacerlo mantienen una relación directa con los significados cardinales que guían la vida cotidiana. García Canclini (2023) resalta la importancia de las prácticas culturales cotidianas en la construcción de identidad y la dinámica social del colectivo. Las expresiones culturales, como la elaboración de artesanías, va más allá de lo estético, se consolidan la identidad y los valores de la comunidad, como resultado de sus significados fundamentales.

El tamaño del objeto artesanal es una cuestión secundaria dentro del sistema de producción estética dado que no interesa se trate de algo tan pequeño como un anillo o algo tan grande como una tumba de la nobleza. Lo verdaderamente importante para identificar el objeto artesanal radica en los motivos por los cuales fue elaborado y que le diferencia de otras manifestaciones estéticas posteriores como son la artística y los diseños.

La artesanía según Octavio Paz (2000) se caracteriza en esencia por ser una presencia material notable y anónima una estética producto de la fantasía y el capricho una tradición para complacencia de los sentidos un objeto destinado a una relación corporal un vínculo de continuidad con el tiempo una muestra del espíritu local

En la actualidad la producción artesanal, al igual que los gremios de artesano y los grupos indígenas, no constituye una vertiente social y

estética dominante. El sistema capitalista se ha encargado de minar su influencia, impedir su reproducción y trastocar sus fundamentos ligados a una geografía, forma de trabajo y cultura tradicionalista (Castro et al., 2021). Ante este escenario la producción artesana ha venido desarrollando diversas estrategias como son: la neoartesanal que actualiza sus fines, la cuasi artesanal que exalta el trabajo manual y la más cuestionada de todas denominada seudoartesanal que sin pudor alguno decide falsificar los materiales y degradar los símbolos originales.

6. CONCLUSIONES

La palma que crece de manera silvestre en esta región del país es materia prima para la elaboración de canastas, utensilios, sombreros, bolsas, tapetes, cestos, objetos decorativos y las palmas para las festividades de semana santa, dichas artesanías son apreciadas por su utilidad en la vida cotidiana, para la construcción de viviendas[64] y el acabado de muebles. Por lo que resulta de vital importancia el cuidado de la biodiversidad evitando la sobreexplotación, la destrucción de hábitats y la contaminación, entre otros factores que pueden afectar este ecosistema.

La gestión integrada de los recursos naturales es crucial debido a que abarca aspectos sociales, ambientales y económicos del desarrollo sostenible. Esta aproximación asegura que la administración de recursos sea efectiva y justa, vital para la salud de los ecosistemas y comunidades. En Zumpahuacán, Estado de México, es esencial implementar prácticas equitativas que promuevan la sostenibilidad, la protección del entorno y la economía local, para garantizar la preservación del arte del tejido de palma.

La creación manual de productos vista desde un enfoque social, surge de la especialización en distintas tareas, marcando una separación entre labores funcionales y ceremoniales que evidencia diferencias de estatus en la sociedad. Los productos artesanales no solo mantienen y refuerzan estructuras de poder y narrativas predominantes, sino que también

[64] Las hojas de palma también son utilizadas en la construcción de techos y cercas, proporcionan una protección natural contra las inclemencias del tiempo (Vázquez y Munguía, 2015).

otorgan renombre y valor a ciertos individuos, labores y segmentos de la comunidad.

Las variadas formas, colores y texturas añadidas a las artesanías reflejan el pensamiento simbólico y el compromiso con visiones mítico-religiosas e incluso nacionalistas arraigadas en la sociedad. La ornamentación actúa como un lenguaje visual y táctil que articula eficazmente los ideales y emociones del espíritu local, manifestándose en piezas naturales transformadas con destreza.

La artesanía de palma de Zumpahuacán destaca cómo el arte refleja y transforma a la sociedad. Los artesanos incorporan sus creencias, historia y aspiraciones en cada obra, no solo preservando un legado cultural, sino también fomentando un intercambio con el mundo exterior, al entrelazar las hojas que crean la base del tejido e integran diversos patrones y diseños únicos. Este trabajo artístico evidencia que la creatividad y la solidaridad pueden florecer incluso en las circunstancias más difíciles, destacando como el arte puede ser un poderoso impulsor de cambios sociales al trascender barreras y unir a las personas.

Al incorporar elementos de la vida diaria y su simbolismo al proceso creativo, las artesanías no solo preservan la cultura, sino que también fortalecen los lazos de la sociedad. De esta manera, se convierten en un reflejo tangible de las dinámicas culturales que guían la cotidianidad de la comunidad. García Canclini (2023) destaca cómo las prácticas culturales cotidianas, como la elaboración de artesanías, son portadoras de significados profundos que revelan aspectos esenciales relativos a la cohesión social de una comunidad. Al integrar elementos de la vida diaria en su creación, estas expresiones culturales adquieren un valor simbólico que trasciende su aspecto estético.

Reflexionar sobre el papel del arte como un puente entre las tradiciones y las visiones de futuro es fundamental. Al valorar y apoyar el arte artesanal, fomentamos el desarrollo sostenible (Fernández, 2020) y preservamos la riqueza cultural de lugares como Zumpahuacán. A través del arte de la palma, se revela cómo cada creación no solo relata historias, sino que también inspira cambios y contribuye a un futuro más inclusivo y diverso.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos de manera cumplida a nuestros compañeros investigadores J. Isabel Juan Pérez y Viviana Carmona, la oportunidad de compartir este legado histórico que se desarrolla en las 9 comunidades de Zumpahuacán Estado de México en estudio, encontraron un tesoro, lo investigan, analizan, ayudan y brindan a otros la oportunidad de conocer más de la cultura y tradiciones de este país.

De igual forma agradecemos a la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad de Jaén por su incansable promoción del arte y la cultura, dentro y fuera de sus fronteras. Particularmente, agradecemos a las instituciones organizadoras del IV Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdades, por esta oportunidad.

8. REFERENCIAS

Acha, Juan (2009). Introducción a la teoría de los diseños. México. Ed Trillas.

Briseño T., J. M., Pulido S., M. T., Bautista, K., García M., A., Larios Lozano, O., López G., B. N.,... y Zepeda H, Z. K. (2023). Palm Sunday in central Mexico: among sellers, palms and syncretism. Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, 19(1), 22. https://bit.ly/3wxPXM6

Bárcenas Nieto, R. M. (2020). Uso antropocéntrico del Agave angustifolia y Yucca treculeana en la región sur del Estado de México [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Tenancingo].

Castro García, M. G., Díaz Víquez, A., & Hernández Ávila, J. (2021). Proyecto con prospectiva de equidad de género para el establecimiento de una PyME agroindustrial (taller) para la elaboración de papel de agave en el municipio de Zumpahuacán, Estado de México. Revista Mexicana de Agronegocios, 49, 2021. Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria A.C. https://bit.ly/3z5Ljpc

Cantellano, M. D. P. A. M., & Ochoa, A. M. Á. (2024). La silla popular como memoria colectiva, recurso del patrimonio cultural de las regiones. Agendas de Investigación del Diseño para la Gestión y Conservación de la Cultura, 1, 11-25. Universidad Autónoma del Estado de México. https://bit.ly/3QGC456

Del Carmen Salazar-Villarreal, M. (2021). Reflexión del porqué las agriculturas alternativas como la agroecología son una disciplina científica y no una ciencia. Libre Empresa, 18(2), 93-102. https://bit.ly/3QPrVTD

Escobar D., J. A. (2021). Construyendo aprendizajes: Un análisis del impacto social que tiene la educación de adultos en Zumpahuacán, México. Universidad Autónoma del Estado de México. https://bit.ly/4bodeiM

Fernández-Vargas, G. (2020). La gobernanza del agua como marco integrador para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Latinoamérica. Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica, 23(2). https://bit.ly/4bDC7XT

García A., Y. E. (2020). De empresa social como estrategia para valorizar cultural y económicamente el trabajo artesanal de mujeres mazahuas. UAEMEX. https://bit.ly/4bBOfrC

García Canclini, N. (2023). Emergencias culturales: Instituciones, creadores y comunidades en Brasil y en México. Gedisa Editorial.

Hernández-Barón, A., Martínez-Cano, C., & Morales-Torres, J. (2023). Uso antropocéntrico de Agave angustifolia y Yucca treculeana en la región sur del Estado de México. En Territorialidades, Migración y Políticas Públicas (pp. 98-107). https://bit.ly/3VA13tA

Islas Valverde, G. J., Arteaga Arcos, J. C. & Ibarra González, D. (2017). Revalorización de las fibras vegetales en México: Diseño e identidad. IX Congreso Internacional de Diseño de la Habana.

Juan P., J. I. (2018). Manejo del ambiente, recursos naturales y procesos agrícolas. México. UAEMEX. https://bit.ly/3WBEHc7

Juan P., J.I., Pérez Sánchez, J. M., & Monroy Gaytán, J. F. (2022). Procesos socioambientales y manejo de recursos naturales: Estrategias socioeconómicas, culturales y ambientales para el desarrollo local en comunidades campesinas de México. Primera edición. UAEMEX.

Martín L., M. Á. (2022). Desafíos, necesidades y oportunidades para el mundo rural: La llamada a la aplicación de los derechos de los campesinos y otras personas que trabajan en el ámbito rural. Dykinson. https://bit.ly/3QSj0AG

Martínez Barrientos, K.S. (2018). Las artesanías y la práctica de profesionistas de diseño [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco].

Murguía-Salas, V., Hernández-Linares, C. D., & Moctezuma-Pérez, S. (2017). Estrategias de sustento entre jóvenes del medio rural en el sur del Estado de México. Revista Aletheia, 9(2), 156-171. https://bit.ly/4bTdCWt

Paz, Octavio (2000). El uso y la contemplación, Los privilegios de la vista. México. FCE.

Poot Rodríguez, K.J., Mercado Salgado, P. & Velasco Orozco, J.J. (2023). Innovación social y gobernanza en el contexto de una organización rural del tercer sector de Zumpahuacán, Estado de México. Revista Administración y Organizaciones 26(50). https://bit.ly/4cgYYIi

Rodríguez R., E. (2020). Riesgo, prácticas tradicionales y la urbanización metropolitana: El caso de Santa María Tultepec, Estado de México. Universidad Autónoma Metropolitana. https://bit.ly/4aliAtC

Serrano Barquín, H. P., Ruiz Serrano, M., Zarza, M., Ruiz Serrano, E., Serrano Barquín, C., & Estrada Olivella, R. (2020). El adobe. Su tradición simbólica y arquitectónica en el Estado de México. Ediciones y Gráficos Eón, SA de CV, Universidad Autónoma del Estado de México. https://bit.ly/3XefWTH

Vázquez G., L. M. & Munguía-L., G. (2015). Fibras vegetales y las artesanías en el Estado de México. Universidad Autónoma del Estado de México.

Zarur Cortés, J. E., Osnaya Baltierra, S. & Plata López, F. (2017). Una perspectiva emergente en torno al diseño para la vida cotidiana. El caso de Zumpahuacán y la reutilización de los desechos orgánicos. Cuestión de Diseño, 5 (6), 65-72. https://bit.ly/3Xj276c

ARTES FRONTERIZAS E IDENTIDAD COMPARTIDA: MÚSICA-ARQUITECTURA

GUSTAVO A. SEGURA LAZCANO
CIME-UAEMéx

JOSÉ LUIS ANTA FÉLEZ
UJA

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo del arte, donde la creatividad estética fluye incesantemente renovando la cultura, las diversas expresiones y disciplinas interactúan libremente y al hacerlo alientan y renuevan sus extraordinarias búsquedas y propuestas. En este trabajo conjunto nos ocuparemos de interpretar la relación sugerente entre música y arquitectura la cual, más allá de la mera coincidencia, revela que ambos campos artísticos comparten vínculos profundos en su búsqueda compositiva y creación de atmosferas emotivas.

Tanto en la música, como en la arquitectura la armonía remite a la combinación justa y equilibrada de elementos disimiles que, al conjuntarse en una misma escena o frase, provocan una experiencia estética atrayente y consistente. En la música, el término armonía implica la interacción de acordes y progresiones, mezcla de sonidos coordinados que sorprenden y agradan a quien los escucha. Por su parte la arquitectura logra su armonía a través de las formas, espacios y estructuras que generan un sentido compositivo de unidad y perfección visual (Gomis, 2004).

Existe suficiente identidad entre las obras musicales y los espacios arquitectónicos cuando encontramos paralelismos en sus planteamientos conceptuales y desarrollos, lo cual hace que dichas disciplinas se complementen y realimenten. En las estéticas arquitectónicas los espacios reflejan el espíritu, la genialidad y la sensibilidad de sus creadores

(Xenaquis, 2009). En las composiciones musicales mejor logradas; la experiencia auditiva proyecta, vigorosamente, las imágenes y estados emotivos concebidos por el artista. La música, como la arquitectura crean sinergias que favorecen las formas y el contenido poético de sus creaciones estéticas.

Entre las artes existen incontables y notorias afinidades. La identidad de una composición musical puede estar intrínsecamente ligada con cierta arquitectura, lo que da por resultado una experiencia multisensorial y holística que impacta nuestra capacidad de sentir y experimentar estados de ánimo particulares frente a las obras de arte. Con dicha perspectiva y a partir tres ejemplos arquitectónicos seleccionados habremos de señalar coincidencias en las formas y contenidos que revelan una identidad compartida.

2. OBJETIVOS

- El propósito central del trabajo es explorar la relación fronteriza entre dos géneros artísticos; la música y la arquitectura a partir de los principios de armonización compositiva y creación de atmosferas sensoriales-emotivas los cuales, desde nuestra perspectiva, están presentes en numerosos trabajos estético-creativos y contribuyen a concebir obras con un profundo sentido estético que permite trascender su tiempo (Leal, 2023). El diestro manejo de los espectros sonoro y lumínico propician experiencias kinestésicas auditivas y visuales que convergen en numerosas obras artísticas. La arquitectura implica un alto nivel de sensibilidad creativa en el diseño de espacios, objetos y estructuras. Sus propuestas no se limitan a los requerimientos funcionales, sino que además responden a las expectativas propias de una sensibilidad ligada con las emociones y el placer visual. La música por su parte, a través de la cuidadosa combinación de ritmos, sonidos, silencios y tonalidades provoca una conexión conmovedora entre los intérpretes y sus audiencias.

– Con el propósito de explorar la conexión identitaria de la música con la arquitectura, bajo una misma temática y perspectiva interpretativa fueron seleccionadas tres capillas religiosas contemporáneas: católica, ecuménica y evangelista, en las cuales, independientemente de su credo, se advierte una identidad compartida.

3. METODOLOGÍA

Diversos son los caminos que nos permiten asociar, comparar y comprender las manifestaciones culturales. En este caso la metodología empleada en nuestro trabajo se fundamenta en los principios de la hermenéutica analógica propuesta por Mauricio Beuchot (2015), la cual propone llevar a cabo la interpretación de símbolos y textos utilizando una vía intermedia entre la univocidad (significados únicos y exactos) y la equivocidad (significados múltiples y ambiguos). Al aproximar dos fenómenos, como son: las obras musicales y las obras arquitectónicas; es posible advertir coincidencias y paralelismos, que dan pie a interpretaciones alejadas del dogmatismo y la equivocidad, en tanto la exégesis sea guiadas por la experiencia sensorial y cognitiva que la obra produce en el observador.

En el esfuerzo por lograr una comprensión equilibrada y profunda de los fenómenos culturales, la hermenéutica analógica, sostiene que quien interpreta ha de reconocer que su esfuerzo parte de un estado de pre-comprensión que involucra múltiples prejuicios asociados con su formación y los cuales inevitablemente influyen en su interpretación inicial. Para superar esta fase el intérprete requiere abrirse a la experiencia y establecer un diálogo dinámico con el texto u objeto de su interés a fin de advertir sus propias preconcepciones. El uso de analogías adecuadas, cuyas relaciones esenciales aproximan dos o más fenómenos, le permitirán vislumbrar un espacio intermedio donde es posible activar y moderar su exégesis. Al concluir el proceso hermenéutico, el intérprete adquiere mayor conocimiento y contexto del objeto que examina y el fenómeno cultural cobra vida en su presente.

En torno a la identidad que configuran las artes optamos por comparar la música con la arquitectura a partir del examinar casos particulares. Esta vía no conduce a identificar y analizar elementos comunes entre dichas disciplinas, tales como: el ritmo, la armonía, la estructura y las proporciones. En música, el ritmo se expresa a través de la repetición y variación de patrones sonoros y en arquitectura, el mismo concepto se relaciona con los componentes estructurales y ornamentales que generan movimiento y secuencias visuales. El análisis comparado de ambos campos artísticos conduce a una comprensión más profunda de sus interrelaciones y los efectos estéticos contenidos en las obras.

La armonía en la música como en la arquitectura implica la coherencia y equilibrio de elementos disímiles que dan por resultado una obra bien proporcionada (Garfias, 2018). En la música, la armonía se logra mediante la combinación de notas que forman acordes y progresiones que dan la sensación de unidad y estabilidad. De manera análoga, en el campo de la arquitectura, la armonía se obtiene a través de la proporción y disposición justa de los espacios, volúmenes y efectos de luz. El análisis de casos particulares revela cómo los criterios compositivos se aplican en las obras arquitectónicas y musicales con notable destreza y sensibilidad.

La estructura es otro elemento clave en la comparación entre música y arquitectura. En música, la estructura se refiere al compás o métrica que organiza las frases y secciones de una pieza, mientras que en arquitectura ese concepto alude a la modulación y distribución espacial del edificio. Una obra arquitectónica puede ser comparada con una sinfonía por la secuencia de espacios que guían al usuario a través de una narrativa visual y kinestésica, algo similar a la pieza musical que atrapa y transporta al oyente a su relato auditivo.

En el campo de actividad de las artes la influencia mutua y colaboración entre las diversas vertientes expresivas ha sido una cuestión frecuente y en extremo fructífera. El intercambio de nociones, técnicas y perspectivas ha prevalecido a lo largo de la historia favoreciendo el desarrollo y la renovación de las culturas estéticas. Cada época ha presenciado un diálogo intenso y continuo entre diversas formas de arte sean éstas de origen popular o académico. La música, la arquitectura y otras disciplinas por siglos han compartido numerosas temáticas, estilos y formas de

trabajo a través de las cuales se entrelazan sorpresivas búsquedas y notables propuestas, realimentándose unas a otras.

Durante el Renacimiento el interés por las artes del mundo clásico inspiró un cambio significativo entre la arquitectura, la escultura y la pintura. Es bien sabido que artistas como Leonardo da Vinci y Miguel Ángel diversificaron sus actividades creativas, se adentraron en el estudio de la naturaleza, exploraron nuevas técnicas y conceptos que terminarían aplicando a sus obras. Su esfuerzo abriría nuevos horizontes a las siguientes generaciones de creadores.

En cada época, las influencias cruzadas entre las artes han sido un reflejo de los cambios culturales, sociales y políticos. Por ejemplo, durante el Romanticismo de inicios del siglo XIX, la música expresaría los mismos ideales de libertad y emotividad que se encontraban en la literatura y la pintura, creando un ambiente artístico con identidad que capturaría la sensibilidad de la época (Yegres, 2015). Esta interconexión entre las artes no solo lograría enriquecer la experiencia artística individual, sino que además moldearía los valores de la sociedad en su conjunto.

La interacción entre la música y la arquitectura ha sido objeto de estudio y fascinación a lo largo de la historia debido a que ambas disciplinas comparten relaciones sutiles y profusas. La arquitectura, como arte del espacio físico, y la música, como arte del sonido, avanzan siempre acompañadas, por ello sus prácticas se entrelazan en la creación de obras que generan experiencias sensoriales y emocionales profundas (Garau, 2023).

Como ya hemos visto la música y la arquitectura comparten principios fundamentales que se manifiestan de manera específica en cada arte y convergen en la creación de propuestas coherentes y estéticamente atrayentes. En el modo como los arquitectos diseñan los espacios y los músicos componen sus obras melódicas se refleja esta interconexión artística que, guiada por la inspiración y otras motivaciones, es capaz de transmitir emociones y significados insondables a la sociedad.

Para fines de la investigación optamos por examinar la relación entre música y arquitectura partiendo del análisis e interpretación de los espacios religiosos que, por su naturaleza, propician estados contemplativos.

Las capillas religiosas son pequeños recintos dedicados a la adoración, la meditación y la conexión espiritual con lo divino. Espacios modestos donde las personas buscan sentidos y propósitos de vida (Salcedo, 2022). A su interior las personas pueden reunirse, interactuar y establecer vínculos que les permiten reconocerse como miembros de una colectividad que comparte similares creencias.

Los recintos religiosos, hasta el día de hoy, desempeñan un papel relevante para el desarrollo espiritual de las comunidades al proporcionarles un espacio sagrado para sus rituales, reflexiones y reunión con lo divino. Estos lugares están diseñados para crear un ambiente propicio que fomenta la meditación y la comunión con lo trascendente, aquello que reanima la vida e impulsa la búsqueda espiritual. La arquitectura religiosa interpreta las creencias y enseñanzas de cada tradición religiosa y al hacerlo refuerza la identidad espiritual y cultural de quienes la frecuentan.

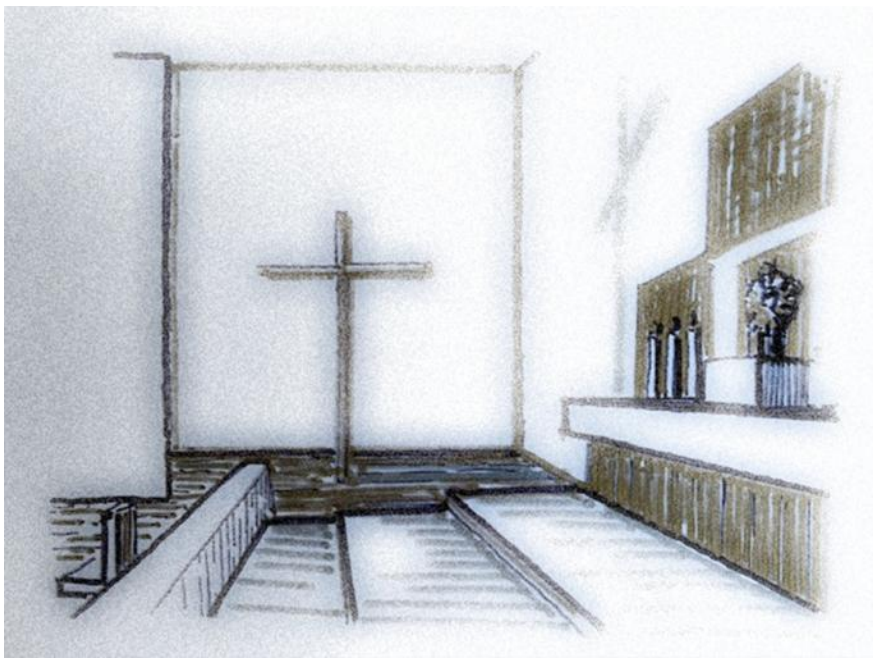
Si bien la escala monumental de muchos edificios religiosos asombra tanto a fieles como visitantes, es la dimensión simbólica de los recintos la que juega un papel crucial en la experiencia espiritual. Los significantes y significados de sus hierofanías, presentes en estos lugares, transmiten sentidos profundos, valores y principios esenciales vinculados a la fe de las personas. La sensación de estar inmersos en un entorno sagrado que guarda misterios y simbolismos por revelar, provoca sentimientos de reverencia, humildad y conexión con lo divino e infinito.

A nivel social los recintos religiosos sirven como puntos de encuentro comunitario. En ello los creyentes suelen reunirse y participar en actividades de adoración, oración y estudio religioso. Esta interacción humana, situada en un contexto espiritual, fortalece los lazos comunitarios y proporciona cierto apoyo emocional a las personas, lo cual contribuye a su bienestar psicológico-afectivo.

Con base en lo expuesto a continuación se adscriben, analizan e interpretan tres ejemplos de arquitectura religiosa previamente seleccionados.

3.1. La Capilla de las Capuchinas de Luis Barragán en Coyoacán México

Su autor Luis Barragán, fue un ingeniero mexicano, reconocido en el mundo de la arquitectura por un estilo que fusiona la modernidad con la tradición vernácula. Su enfoque compositivo se fundamenta en la simplicidad volumétrica, el color y la luz natural, elementos a través de los cuales transforma el espacio y el paisaje en un poema de sensaciones y emociones. Sus obras en el siglo XX recibieron reconocimiento internacional haciéndole acreedor al Premio Pritzker en 1980 (Buendía, *et al*. 2001).



Altar interior. Elaboración propia

La Capilla de las Capuchinas, obra financiada en donación por su autor, es un recinto religioso católico que destaca por su simplicidad y armonía de espacios. Con el empleo de materiales rústicos, celosías, mobiliario de madera y superficies acabadas en colores vibrantes, como el rosa mexicano y el amarillo pastel, Luis Barragán crea un ambiente sugestivo de paz y tranquilidad. A su interior la luz natural desciende de manera indirecta y gradual sobre el altar y la cruz que se encuentra a su costado. El efecto lumínico de la sala es matizado por los colores del

muro y el tríptico del altar, acabado en pan de oro con tres candeleros al lado del sagrario y el santísimo. Todo ello, junto con la trama del muro lateral, crea una atmósfera emocional de sosiego, propicia para la meditación e introspección personal.

La Capilla de Luis Barragán trasciende la mera funcionalidad e induce a los fieles y visitantes hacia una experiencia contemplativa. La actividad sensorial que ofrece su interior evoca los sentimientos de paz y trascendencia. La luz matizada en tonalidades doradas y rosadas proporcionando una sensación de calidez. El instante de misticismo perdura en la memoria de todos quienes visitan el recinto.

La relación entre la Capilla de las Capuchinas y la música se establece en términos de su armonía visual. Barragán en esta obra logra transmitir una sensación de concordia entre feligresía y divinidad. La trama se percibe y despliega a través de una geometría simple y precisa donde nada falta o sobra. Las formas se combinan y fusionan de manera armónica en una composición tipo canon cohesiva y fluida.

Con su diseño cuidadosamente ejecutado, la capilla de las capuchinas mueve y conmueve a la audiencia, tal cómo lo hace la música sacra con sus suaves y pausadas frases sonoras. La disposición de los espacios y los efectos de luz provocan una experiencia multisensorial que, como la música, envuelve y cautiva el alma. Algunos sonidos naturales y esporádicos, como el canto de los pájaros, el murmullo del agua, que proviene de la pileta y la suave brisa que ingresa del exterior complementan la escena: Una atmósfera de contemplación nos evoca el "Miserere Mei, Deus" de Gregorio Allegri – o el "Ave María" de Johann Sebastian Bach.

3.2. La Capilla de Campo Bluder Kaus de Peter Zumthor en Mechernich, Alemania

Peter Zumthor, arquitecto suizo nacido en 1943, es reconocido por el enfoque minimalista y emocional que imprime a sus diseños arquitectónicos. Sus antecedentes como ebanista le hacen apreciar el trabajo artesanal y el potencial estético de los materiales naturales. Las obras que ha realizado se caracterizan por la atención meticulosa a los detalles y su habilidad para crear espacios que evocan atmosferas de serenidad (Zumthor,

2006). La filosofía creativa de Zumthor reitera la conexión entre arquitectura y entorno natural, buscando la armonía en cada proyecto. Esta visión le hizo ganador, en 2009, del prestigioso Premio Pritzker.



Espacio Interior de la capilla. Elaboración propia

Las características arquitectónicas de la Capilla de Campo, carente de afiliación religiosa y dedicada a meditar en la naturaleza, derivan del contraste geométrico entre su exterior y el interior. Su diseño plantea la transición y desafió de percibir un gran volumen que se impone en el paisaje y la invitación a emprender un enigmático viaje a su interior, abriendo la puerta triangular adosada a uno de sus costados.

En la obra imperan los criterios minimalista y brutalista que con franqueza muestran las etapas y los residuos del proceso edificatorio. Construida con materiales naturales: arena, agua, madera y hormigón, su desarrollo geométrico parte de una conoide realizada con troncos de madera, que sirvieron de encofrado inicial al denso muro de concreto que la envuelve.

Esta obra arquitectónica, por su criterios constructivo y compositivo, resulta desconcertante, más aún cuando deja a la intemperie un gran óculo que introduce iluminación cenital, niebla y lluvia hacia el interior. La Capilla de Campo de Zumthor asemeja una gruta artificial, la cual internamente exhibe las huellas de los troncos de madera que fueron quemados en la última fase de su proceso constructivo. Es por tanto que en la capilla se fusionan los principales elementos de la naturaleza: tierra, fuego aire y agua. Al ubicarse sobre una colina, la torre de concreto adquiere un papel protagónico sobre el paisaje al grado que se transforma en escultura transitable. Las paredes de la capilla registran 350 perforaciones acabadas en cristal por las cuales se introducen pequeñas dosis de luz natural al interior.

Esta Capilla propicia a su interior una atmósfera intimista que aísla al visitante de su entorno al grado de eliminar las tensiones del mundo. Tal encierro despierta asombro, curiosidad y serenidad, estados propicios para meditar sobre nuestro ser y su relación con la naturaleza. El pequeño recorrido al interior de la capilla culmina con un torrente de luz solar proveniente del óculo. La sala produce una atmosfera de luminiscencia y soledad espiritual.

Las imperfecciones de los muros están presentes a cada paso, numerosas texturas visuales y táctiles invitan a interpretar libremente la obra y la razón de su diseño.

Se trata de un espacio místico para el rencuentro del hombre con la naturaleza y la energía cósmica que impulsa sus creaciones. Como si fuera un observatorio lunar que vigila el universo, la capilla de campo plantea una dicotomía entre la dureza física y la experiencia emocional, algo parecido a una obra de jazz cuya notación musical es interpretada de forma libre y personal.

Las paredes de hormigón en su ascenso crean un patrón rítmico reiterativo y envolvente que evoca la rutina diaria, siempre impregnada de ligeras variaciones y altibajos. La experiencia espacial que ofrece la Capilla de Campo despierta sentimientos disimiles, muchos de ellos indefinibles, en un marco de tranquilidad por aislamiento.

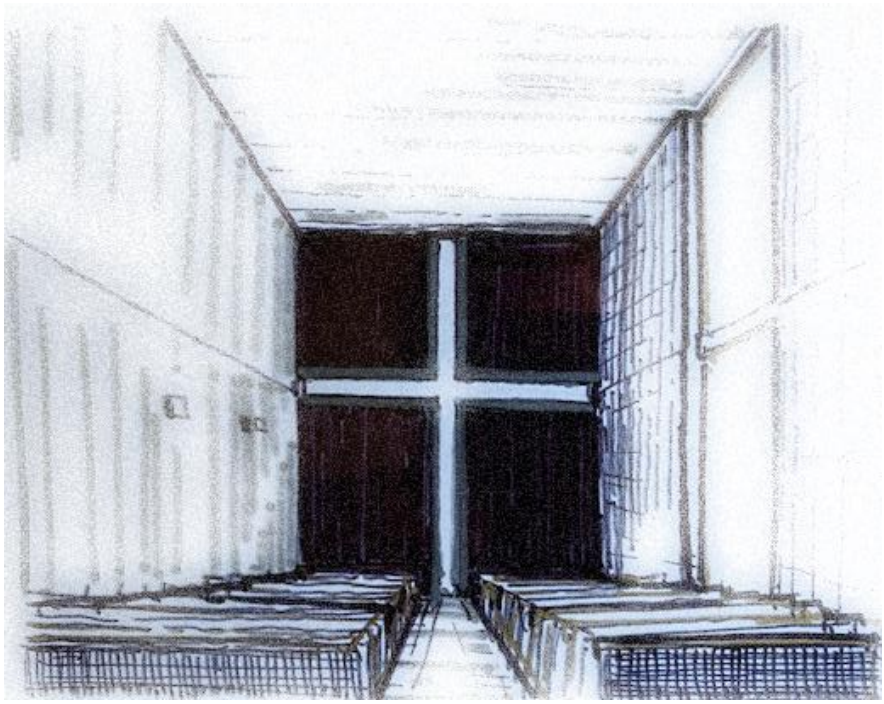
En esta experiencia estética convergen elementos diversos; se trata de una vivencia multisensorial que se aproxima a la música aleatoria y minimalista, con tonalidades suaves al inicio y algunas secuencias repetitivas para culminar finalmente con una fusión polifónica que intenta develar algún secreto del cosmos o del alma. Algo parecida a "Tabula Rasa" de Arvo Pärt o "The Lark Ascending" de Ralph Vaughan Williams.

3.3. La capilla e Iglesia de la Luz de Tadao Ando en Osaka, Japón

Tadao Ando, nacido en Osaka Japón, es considerado uno de los arquitectos contemporáneos más influyentes dado su enfoque centrado en el manejo integral de la luz, el espacio y los materiales empleados en sus arquitecturas que fusionan tradición y modernidad. Es importante señar que Ando se educó a sí mismo por medio de la observación y los viajes que realizó por el mundo durante su juventud, dando origen a un estilo propio que se ha convertido en su sello distintivo. Sus obras reflejan una profunda sensibilidad hacia el entorno natural y una tendencia a la espiritualidad contemplativa. Ando fue ganador del premio Pritzker en 1995 (Floornature, 2022).

La Capilla de la Luz presenta una arquitectura funcional y minimalista caracterizada por una geometría de volúmenes completos, espacios uniformes y líneas rectas que suprimen los elementos ornamentales. Esta Capilla, perteneciente a un grupo evangelista, exhibe una estética

sobria. Los espacios se organizan de manera articulada, reticular y gradual sin develar de antemano sus recorridos.



Recinto de asamblea. Elaboración propia

A pesar de la solidez que proyecta el inmueble en su conjunto, las aberturas sobre los muros dan la sensación de ligereza e ingravidez, creando la idea de encontrarse en un lugar casi etéreo, donde reina la tranquilidad en todos los espacios interiores y exteriores.

El manejo de la luz natural es un aspecto fundamental en el trabajo de Ando. En la Capilla de la Luz se emplean, deliberadamente y con fines meditativos y simbólicos, aberturas sobre los muros que propician efectos cautivadores de luces y sombras que enfatizan la espiritualidad que emana del contacto entre interior y exterior. Del conjunto destaca la Cruz de Luz que, con su presencia radiante e inmaterial, domina la escena. Esta presencia intangible se forma sobre el muro biselado que sirve de fondo al altar principal. La Cruz de Luz simboliza la vida y muerte de Jesús; ser espiritual que más ilumina la vida de los creyentes.

Ando en esta obra equilibra cuidadosamente la simetría y la proporción para crear, como lo hace la buena música, una sensación de armonía y equilibrio en todo el conjunto. Hacia el exterior la obra integra la naturaleza circundante tal como lo acostumbra la arquitectura tradicional japonesa, lo cual invita a mantener una conexión espiritual con el paisaje.

Todos los elementos contribuyen a crear una atmósfera de misticismo y serenidad bajo la cual los fieles participan de una experiencia meditativa y sensorial inigualable. La Capilla de la Luz postula una conexión sutil e inmaterial con lo divino y lo trascendental. Los espacios arquitectónicos además de servir de lugar de culto ofrecen un refugio espiritual para quienes buscan la paz en medio del caos.

La relación entre la música y la atmósfera emocional que ofrece la Capilla de la Luz es profunda y significativa. Primero porque la acústica fue diseñada en relación con los espacios, y segundo por la sensación de tranquilidad que propician a su interior. Música y arquitectura se entrelazan para crear una experiencia sensorial memorable. La combinación precisa de sonido, luz y espacio ofrecen una atmosfera especial para quien busca trascender el mundo material.

La arquitectura minimalista de Ando sugiere una composición musical apacible, sin complicaciones, con armonías y frases musicales ligeras que invitan a la serenidad y la comunión con la divinidad. La Capilla de la Luz evoca obras musicales como; "River Flows in You" de Yiruma o "Clair de Lune": Claude Debussy.

4. RESULTADOS

A partir de la hermenéutica analógica, método que sustenta nuestra interpretación de las tres capillas seleccionadas, nos adentramos en la conexión identitaria y fronteriza entre la música y la arquitectura. Nuestro trabajo destaca la presencia de elementos, conceptos y búsquedas estéticas afines entre representantes de diversas culturas.

Las capillas que fueron analizadas provocan estados y sensaciones de serenidad y elevación espiritual con enfoques estilísticos acordes a sus hierofanías; católica, ecuménica y evangelista. En particular Luis

Barragán enfatiza la emoción a través del color y la forma, Peter Zumthor a través de la materialidad y la textura, y Tadao Ando por medio de la luz y el espacio.

En la Capilla de las Capuchinas, Barragán combina elementos de la tradición mexicana con la modernidad. La estructura minimalista y su paleta de colores vibrantes crearon una atmósfera que induce a la contemplación. En ella se experimenta una sensación de serenidad similar a la música gregoriana.

En contraste la Capilla de Campo de Zumthor adopta una estética sobria y monolítica. La simplicidad de sus formas geométricas y la precisión en la ejecución de los detalles arquitectónicos evocan una sensación de interpelación y aislamiento que se asemeja a una pieza de música aleatoria.

La Capilla de la Luz de Ando, ubicada en Ibaraki, destaca por el manejo magistral de la luz natural como elemento arquitectónico primordial. La interacción entre luz y sombra crea una sensación emocional que nos recuerda la armonía y el contraste presentes en una música minimalista tipo new age.

La identidad entre música y arquitectura se establece en la expectativa por intuir las conceptualizaciones y estado de ánimo que dieron origen a estas notables obras arquitectónicas. Nuestra investigación reconoce las coincidencias que inducen a crear con diversos medios, obras verdaderamente significativas en su género, capaces de provocar emociones y experiencias estéticas profundas e inolvidables, semejantes a las que manan del mundo musical.

5. DISCUSIÓN

La hermenéutica analógica, como enfoque interpretativo, ofrece una vía estable para abordar la comprensión e interpretación de textos y fenómenos culturales. En este caso nos hemos ocupado de obras arquitectónicas y su relación fronteriza con la música.

Cabe recordar que la metodología propuesta por Mauricio Beuchot invita a situarse en el punto medio entre el literalismo extremo y el relativismo absoluto a fin de lograr un equilibrio interpretativo que tanto

reconoce la objetividad del objeto, como la subjetividad del intérprete. Este enfoque resulta útil para el análisis de obras artísticas donde la multiplicidad de interpretaciones es vista como riqueza para la comprensión y no como una fragmentación de los significados.

La analogía es una herramienta fundamental para entender conceptos abstractos y complejos dado que permite establecer puentes entre lo conocido y lo desconocido (Fernández, *et al*. 2004). Como un enfoque interpretativo las analogías favorecen el diálogo interdisciplinario facilitando que diferentes disciplinas y perspectivas se enriquezcan mutuamente a través de las comparaciones y las similitudes existentes, pieza fundamental de la identidad. La hermenéutica analógica no solo contribuye a la comprensión de los fenómenos culturales, sino además promueve una mayor integración del conocimiento humano con la totalidad de saberes.

La espiritualidad es una dimensión de la vida humana que suele vincularse con la música y la arquitectura cuando sus obras interactúan y evocan experiencias trascendentales. Las piezas musicales mejor logradas son capaces de resonar emocionalmente, mientras que los espacios arquitectónicos, que involucran elementos simbólicos, crean ambientes propicios para la conexión con lo sagrado. Ejemplo de la fusión entre música y arquitectura son las catedrales góticas, las cuales no únicamente resultaron obras constructivas sorprendentes, sino además recintos que logran amplificar, de manera inigualable, la música sacra (Galindo,2003). La integración de elementos arquitectónicos y musicales sin duda enriquece la comprensión estética y profundiza la experiencia sensorial y espiritual de los individuos.

6. CONCLUSIONES

La música y la arquitectura, aunque distintas en apariencia, comparten un vínculo intrínseco. A través de sus procedimientos y recursos son capaces de evocar emociones y experiencias sensoriales. Este paralelismo ha sido fuente de nuestras interpretaciones, guiadas por los principios de la hermenéutica analógica.

La espiritualidad es una dimensión profunda del ser humano, que va más allá de la práctica religiosa dado que plantea la conexión esencial de ser con el cosmos. Hablamos de una búsqueda personal y existencial encaminada a lograr la unión con lo infinito, sea un ser divino, fuerza superior, conciencia, presencia o el universo mismo.

Los espacios de espiritualidad y religiosidad se consideran sagrados. Estos son tanto físicos, como mentales y proporcionan un entorno ad hoc para el contacto con lo trascendental y lo divino.

Al examinar la Capilla de las Capuchinas de Luis Barragán, la Capilla de Campo de Peter Zumthor y la Capilla de la Luz de Tadao Ando, obras concebidas con sentido espiritual-místico-religioso, se demuestra que la arquitectura es generadora de estados contemplativos e introspectivos similares a las composiciones musicales que nos inducen a tomar conciencia del silencio y la paz interior.

Hemos mostrado como algunos principios compositivos de la música y la arquitectura convergen en las tres capillas. En ellas el espacio, la luz y los materiales se combinan para crear experiencias sensoriales que trascienden lo meramente físico y provocan sensaciones y reflexiones inolvidables.

Los espacios que habitamos influyen directamente en nuestro estado mental y emocional como también lo hace, por otros medios, la música. Se trata de una conexión que va más allá de la simple funcionalidad de los edificios o la intensidad de los sonidos y se concreta en una forma particular de sentirse y experimentarse en un determinado lugar, tiempo y circunstancia.

A partir de esta investigación interpretativa se concluye lo siguiente:

a. La sensibilidad humana mantiene siempre su condición multisensorial.
b. Las prácticas artísticas se vinculan e influyen entre sí en todo tiempo y lugar.
c. La creatividad artística tiende a explorar temas y relaciones imprevistas que abren nuevos horizontes a los creadores y públicos.
d. El arte sintetiza y renueva las aspiraciones culturales de las sociedades.

e. La obra artística permanece totalmente abierta a diversas interpretaciones.
f. Existen búsquedas y propuestas paralelas con grandes similitudes en diversas épocas y culturas.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Comité Organizador del IV CONGRESO INTERNACIONAL Identidades, Inclusión y Desigualdad CIIIED, la oportunidad de participar en este importante evento académico con un trabajo conjunto que confirma la colaboración entre la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad de Jaén en España.

8. REFERENCIAS

Beuchot, Mauricio (2015), *Tratado de hermenéutica analógica.* México. UNAM.

Buendía, José. *et al.* (2001), *Luis Barragán. La vida y su obra*. Barcelona, España. Ed. RM.

Garau Seguí, Coloma (2023*). Arquitectura como reflejo de las emociones. España.* Universidad de Alcalá, Escuela de Arquitectura.

En: https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/58251?locale-attribute=es

Galindo, Miguel (2003), *La Acustica en espacios religiosos católicos*. Sevilla España, Universidad de Sevilla. Tesis doctoral. En: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41749

Fernández, José *et al*. (2004), Consideraciones acerca de la investigación en analogías. Mexicali, México. Rev. *Estudios fronterizos,* vol.5 no.9 ene./jun.

Floornature (2022), *Tadao Ando.* Architecture &Surfaces. Italia.

En: https://www.floornature.es/tadao-ando-10786/

Garfias, Carmen (2018), Música y arquitectura. Perú. UNIFÉ. *Revista Consensus* 23 (1). En: file:///C:/Users/Gustavo/Downloads/adminunife,+M%C3%BAsica+y+Arquitectura.pdf

Gomis, Joan (2004), *La armonía musical en la teoría arquitectónica de León Battista Alberti*. Valencia España. Universidad de Valencia. Depto. Historia del arte. Tesis doctoral. En: https://www.academia.edu/97448934/La_harmonia_musical_en_la_teor%C3%ADa_arquitect%C3%B3nica_de_Leon_Battista_Alberti

Leal, Felipe (2023), *La arquitectura y la música caminan de la mano*. México. Colegio Nacional. En: https://colnal.mx/noticias/la-arquitectura-y-la-musica-caminan-de-la-mano-felipe-leal/

Salcedo, Eliber (2022), El templo. España. Rev. *Trepanos.*

En: https://trepanos.es/2022/05/10/el-templo/

Xenaquis, Iannis (2009), *Música de la arquitectura.* España, Ed. Akal.

Yegres, Alberto (2015), Filosofía, ilustración y romanticismo. Venezuela. UPEL.

En: https://www.redalyc.org/journal/3761/376144131002/html/

Zumthor, Peter (2006), *Atmospheres: Architectural Environments. Surrounding Objects*. Switzerland. Birkhäuser

LA FIGURA DEL DOBLE EN EL ARTE: ENTRE LA MISMIDAD Y LA OTREDAD

ANNA BORISOVA FEDOTOVA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace siglos el concepto del doble se vincula en el imaginario colectivo con un ente siniestro y malvado dispuesto a reemplazar a la persona que copia. En la mitología este tipo de criaturas han tenido varios nombres: desde el *ka* en la antigua cultura egipcia, pasando por los *vardøger*, dobles fantasmales nórdicos, hasta los *etiäinen* del folclore finlandés. Estas raíces antiguas señalan la profunda preocupación del ser humano por las contradicciones de su propia naturaleza que enfrenta las pulsiones carnales y el crecimiento espiritual. En esta lucha, el doble representa un reflejo encantado que muestra todo aquello que la sociedad trata de reprimir, pero que sigue brotando aquí y allá como la hierba mala.

Pierre Jourde y Paolo Tortonese (1996) afirman que todas las interpretaciones de la figura del doble giran alrededor de la confrontación entre la mismidad y la otredad o la diferencia como expresión de la angustia frente al misterio de la identidad propia. La confusión que genera el desdoblamiento borra los límites entre el "yo" y el "otro" dificultando la distinción entre ellos. En este sentido, se contempla dos posibilidades: un ser se parte en dos entidades distintas que sigue identificando como fragmentos de sí mismo o dos personajes que son confundidos el uno con el otro debido a su parecido físico.

En el presente estudio exploramos el paradigma del desdoblamiento, revelando su evolución desde su nacimiento como parte del pensamiento filosófico antiguo, hasta su popularización a través de las obras literarias y pictóricas, su desarrollo en la psicología y su reflejo en la fotografía y el cine.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Marcamos los siguientes objetivos para nuestra investigación:

- Analizar las manifestaciones artísticas del fenómeno de desdoblamiento.
- Buscar sinergias entre estas manifestaciones y el pensamiento filosófico y psicológico sobre la identidad.
- Trazar la evolución del concepto "desdoblamiento" en el ámbito filosófico, psicológico y artístico.

Para cumplir los objetivos planteados empleamos métodos cualitativos de investigación. Así partiendo de un estudio bibliográfico sobre el tema en cuestión, definimos varias líneas de pensamiento sobre la figura del doble pertenecientes a los ámbitos de la filosofía, la psicología y la literatura. Posteriormente, pasamos al estudio de casos, analizando una selección de las obras pictóricas, fotográficas y cinematográficas con el fin de conformar un relato de evolución del concepto que nos ocupa a través de las manifestaciones artísticas.

3. RAÍCES FILOSÓFICAS DEL CONCEPTO

El paradigma de la antítesis como oposición de los contrarios es uno de los planteamientos filosóficos más antiguos. Stella Maris Poggian (2002) vincula este interés incesante por el tema con los clásicos interrogantes metafísicos "sobre el espíritu, el sujeto, la vida y la muerte" (p. 81). Así, ya en el año 500 a C., Pitágoras afirmaba la dualidad del ser humano derivada del enfrentamiento entre su alma inmortal y el cuerpo como recipiente perecedero del espíritu. Platón también señalaba la posibilidad de "renacer" tras la muerte física por medio de metempsícosis del alma.

A su vez, en el Renacimiento toma fuerza la visión de la identidad del ser humano como una categoría fluida, cambiante bajo la influencia del "otro", generando una perspectiva claramente positiva de la reflexión en torno al desdoblamiento. En este sentido, Michel de Montaigne plantea la naturalidad de verse reflejado en el próximo poniendo como

ejemplo su amistad con Étienne de la Boétie como una relación extremadamente cercana, hasta el punto de confundirse a la hora de establecer el límite entre sus personalidades.

En la época del Romanticismo las ideas sobre la dualidad humana de los filósofos antiguos adquieren mayor relevancia en el contexto de la crisis de identidad derivada de las contradicciones entre "los límites que impone la realidad aparente del mundo" (Herrero Cecilia, 2011, p.22). Esta línea del pensamiento fue desarrollada por Johann Gottlieb Fichte, un filósofo alemán cuyas obras tuvieron una gran repercusión en el arte literario del momento. La teoría idealista de Fichte parte de "un sistema basado en la oposición entre el "Yo Absoluto" y el "yo finito" o "relativo" (Herrero Cecilia, 2011, p. 22). La subjetividad finita desea alcanzar su variante absoluta, pero el camino hacia este objetivo pasa por sufrir el vacío existencial sugerido por la oposición con el "otro". Así, convirtiéndose en un "doble" entendido como la encarnación de la otredad, se consigue visualizar las aspiraciones reales del "yo" relativo acercándolo a la libertad de su análogo absoluto (Rivera de Rosales, 2015).

4. LA FIGURA DEL DOBLE EN LA LITERATURA ROMÁNTICA

Partiendo de las ideas de Fichte, los autores como Jean-Paul Richter, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, Adelbert von Chamisso, entre otros, crean narrativas cuyo eje central se construye en base a la figura del doble. En este sentido, se podría afirmar que la literatura romántica toma relevo del pensamiento filosófico idealista en la materia del desdoblamiento e, incluso, llega a ser la primera de las disciplinas artísticas en especificar las características principales del concepto en cuestión. En efecto, el término *doppelgänger* surge en 1776 de la mano de Jean-Paul Richter (1897) que se considera como el primer escritor que introdujo el tema del doble en la literatura con su novela *Siebenkäs*[65]. La perspectiva de este autor sobre el "alter yo", el "yo" como el "otro", se

[65] En realidad, el título completo de la obra es *Bodegón de frutas, flores y espinas o vida conyugal, muerte y nuevas nupcias del abogado de pobres F. St. Siebenkäs*, pero es más común el uso abreviado mencionado. El libro fue publicado por primera vez en 1796.

manifiesta en este relato donde el doble aparece como un sujeto autónomo frente al protagonista. El recurso de la autoescopia induce una sensación de irrealidad, provoca la angustia y el desasosiego de los personajes, ya que rompe el orden natural del universo y hace dudar de la esencia propia de las cosas. Si no existe la diferencia entre el "yo" y el "otro", la identidad propia pierde su sentido y, por tanto, la vida misma queda disuelta en la espera de la muerte inminente.

Así, el protagonista de *Siebenkäs* con el fin de resolver algunos problemas graves de su vida decide romper los lazos con el pasado fingiendo su propia muerte. A consecuencia de ello, se ve obligado a suplantar la identidad de otra persona y vagar sin rumbo alguno por el mundo buscando el sentido de su existencia. De esta manera, en la obra se pone de relieve el antagonismo entre el cuerpo y el alma sumidos en la guerra entre los deseos carnales y la promesa de la eternidad. Así mismo, el desdoblamiento encarna la metáfora de la oposición de los contrarios expresada en el pensamiento filosófico, enfatizando la complementariedad de las partes constituyentes del "yo". El individuo necesita al "otro" para llenar el vacío existencial, para convencerse de que su presencia en este mundo es real. En definitiva, la aparición del doble expresa el deseo de no sucumbir a la muerte.

La obra de Jean-Paul Richter dejó una huella profunda en el pensamiento literario del Romanticismo, influyendo a otros autores de su tiempo como E.T.A. Hoffmann, Adelbert von Chamisso, entre otros, e iniciando una línea conceptual retomada en los siglos posteriores por los escritores como Edgar Allan Poe, Théophile Gautier, Gérard de Nerval, Feodor Dostoievski, Guy de Maupassant, Henri James, Robert Louis Stevenson, Oscar Wilde, Franz Kafka, Virginia Woolf, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, José María Merino, etc.

Uno de los primeros y más famosos "seguidores" del planteamiento literario de Richter fue E.T.A. Hoffmann. Su obsesión por el tema del doble se deriva en toda una serie de obras, entre ellas: *Las aventuras de la noche de San Silvestre, Los Elixires del diablo, La Princesa Brambilla, El Gato Murr, El Hombre de la arena, El Doble* o *La historia del reflejo perdido*. Los relatos de Hoffman sugieren la idea de la dualidad intrínseca de la esencia del ser humano y la revelan en el contexto de la cotidianidad llenándola de misterios inexplicables. Esta mezcla entre la

realidad y la fantasía sirve de referente directo a "la estética de lo fantástico moderno" (Herrero Cecilia, 2011, p. 23) y la mitología del doble de la que se nutre la literatura contemporánea.

De igual manera, el desdoblamiento identitario constituye el eje principal del relato *La maravillosa historia de Peter Schlemihl* de Chamisso[66] (2009), aunque aquí el fenómeno se relaciona con el imaginario de la "sombra" y el "reflejo" que se emancipan del cuerpo de su dueño convirtiéndose en unos seres independientes. La pérdida de este "doble" se percibe como un castigo, el protagonista sufre la ausencia de una parte de su ser, escapando de la luz del día para que los demás no se den cuenta de su carencia. De este modo, se pone de relieve el ansia del ser humano por recuperar su unidad. Aquí el doble no tiene matices negativos como en otras obras de este tipo, la inquietud por la aparición del "otro" como antagonista se convierte en la espera del reencuentro con él para poder estar en paz con el mundo. El final positivo de la novela muestra el optimismo del autor frente a la cuestión.

Más adelante, Friedrich Nietzsche, en *Así hablaba Zaratustra*, vuelve a reinterpretar la problemática de la polaridad de la naturaleza humana mostrando desasosiego ante el enigma que guardan la sombra y el espejo:

> ¡Qué me importa mi sombra! ¡Que corra tras de mí! Huyo y escapo de ella... Pero cuando he mirado en el espejo, he dado un grito y mi corazón se ha alterado: pues no soy yo el que he visto, sino el rostro gesticulante del demonio... (Nietzsche, 1969).

De esta manera, se puede observar cómo la figura del doble se interpreta de dos formas distintas: por un lado, se presenta como un antagonista necesario para profundizar en el autoconocimiento y, por otro, como un peligro e, incluso, un augurio de la muerte.

5. EL DOBLE SOBRENATURAL Y SUS INTERPRETACIONES EN LA TEORÍA PSICOLÓGICA

John Herdman (1990) en *The Double in Nineteenth-Century Fiction* describe el desarrollo del tema de desdoblamiento y las etapas que atraviesa durante los últimos siglos. En su opinión desde finales del XVIII

[66] El libro publicado por primera vez en 1814.

hasta Dostoievski reina la interpretación sobrenatural de la figura del doble cuyo enfoque muestra la preocupación por el destino del alma humano y tiene base religiosa (Herdman, 1990). Posteriormente, los escritores como Stevenson o Wilde siguen la línea alegórica de la reflexión en torno a la dualidad de la naturaleza humana que se deriva a su vez en el siglo XX en el planteamiento psicológico del problema basado en las ideas de Sigmund Freud, Carl Gustav Jung y Jacques Lacan.

Freud no ahondó demasiado en el tema del desdoblamiento y sólo remarcó algunos conceptos que desarrollarían a posteriori sus seguidores. En su ensayo *Lo siniestro*, Freud (1919, citado en Herrero Cecilia, 2011, p. 34) hace alusión a la novela de E.T.A Hoffmann (2003), *Los elixires del diablo* (*Die Elixiere des Teufels*)[67], para ilustrar algunas de sus ideas relacionadas con el extrañamiento frente a la otredad. Su versión del desdoblamiento se presenta como un desorden en la autodefinición cuando el individuo pierde repentinamente las referencias de su personalidad y se identifica con la otra, derivando este conflicto interior en la partición o sustitución de la identidad propia. Por tanto, en el psicoanálisis el estado de desdoblamiento identitario se relaciona con una patología psíquica.

Jung (2010)[68] describe la construcción identitaria como la puesta en común entre las dos dimensiones del "yo" – consciente e inconsciente. Las partes mencionadas deben mantener cierto equilibrio, complementando una a la otra y llegando así a constituir una unidad armoniosa. Según Jung, el proceso de la individualización pasa inevitablemente por el reconocimiento de otros arquetipos y este hecho puede inclinar la balanza en favor a la identidad social o, en otras palabras, a las necesidades de la adaptación al mundo circundante. Este lado de la subjetividad en la teoría del psiquiatra suizo obtiene la denominación de la "persona" frente al lado inconsciente llamado "Sombra" que se rige por las categorías irracionales. Es necesario que los dos componentes del "yo" mantengan un diálogo constante en el camino de la individualización permanente. Cabe remarcar que la sombra representa "la manifestación

[67] Publicada por primera vez entre 1815 y 1816.

[68] *El libro rojo* de Jung fue creado entre 1914 y 1930, pero fue publicado por primera vez en 2009.

más antigua del doble y la imagen primitiva en la que pudo reconocerse" (Maris Poggian, 2002, p. 35).

Jacques Lacan (1949), a su vez, ofrece un estudio psicológico amplio del proceso de la formación de la subjetividad humana apuntando la importancia de la fase del espejo en dicha construcción. Según Lacan, el primer acto de reconocimiento de la propia existencia se relaciona con el espejo como la representación de la frontera del encuentro con nuestro doble. Posteriormente, toma relevo la dimensión simbólica y lingüística de la percepción, pero la primera experiencia con la imagen reflejada marca al sujeto hasta el punto de inducirlo a volver siempre a ella. Jorge Luis Borges (1998) en el cuento fantástico *El Otro*[69] retoma esta idea y utiliza el imaginario especular para trasmitir sus temores frente a su doble.

6. EL CONCEPTO DE DESDOBLAMIENTO EN LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

6.1. Interpretaciones pictóricas

Dentro del área de las artes plásticas, entre los antecedentes más antiguos de las creaciones relacionadas con la temática que nos ocupa, se encuentran los hermas dobles de la época romana y los retratos triplicados realizados en el Renacimiento por los artistas como Antón van Dyck, Lorenzo Lotto (Figura 1), François Hyacinthe Rigaud o Philippe de Champaigne.

Sin embargo, una de las manifestaciones más representativas y claras de las ideas sobre el desdoblamiento como expresión de la dualidad de la naturaleza humana es el autorretrato de Johannes Gumpp realizado por el pintor en 1646 (Figura 2), mucho antes de que Jean-Paul Richter popularizaba el término del doppelgänger.

[69] Integrado en *El libro de arena,* colección de relatos y cuentos publicada en 1975.

FIGURA 1. *Lorenzo Lotto, Triple retrato de orfebre, 1530.*



Fuente: https://bit.ly/4ayraoV

En esta obra existe una reflexión en torno al antagonismo y la simultaneidad de los contrarios, la necesidad del uno para el otro. El rostro del pintor se presenta como alusión a la realidad y aparece oculto frente a la ficción de las dos representaciones dobles que compiten por acercarse a la verdad. Este ocultamiento deliberado genera un extrañamiento en el espectador que se debate interiormente entre las posibilidades de creer en la coincidencia entre la realidad y la imagen reflejada o dudar de la existencia de la verdad absoluta. Sin duda, esta pieza singular de Gumpp se convirtió en la inspiración para las futuras creaciones pictóricas que vinculaban su imaginario al espejo, el extrañamiento que genera la imagen cruzada de los dobles, etc.

Así, en el siglo XIX se extendió la tendencia de pintar los retratos de hermanos. Semejantes representaciones forzaban la composición, la pose y los rasgos de los modelos, de la manera que parecieran gemelos. Como ejemplos de estas obra singulares se podría mencionar *Las dos hermanas* (1843) de Théodore Chassériau, *René-Charles d'Assy* (Figura 3) *y su hermano Jean-Baptiste-Claude-Amédée d'Assy* (1850) de Hippolyte Flandrin.

FIGURA 2. *Johannes Gumpp, Autorretrato, 1646.*



Fuente: https://bit.ly/3wRflfO

Asimismo, Edgar Degas, John Everett Millais y, posteriormente, Ramón Casas o Santiago Rusiñol acudieron al imaginario especular en sus retratos. Por ejemplo, en la obra *Retrato ante el espejo* (1882) de Ramón Casas, creada en la coautoría con su amigo Maurice Lobre, la

figura del pintor se presenta reflejada en un sinfín de objetos que la rodean. El vértigo visual generado a partir de este efecto alude a la complejidad de la psique humana.

FIGURA 3. *Théodore Chassériau, Las dos hermanas, 1843*



Fuente: https://bit.ly/3wQSDnY

No es de extrañar que el espejo posea un significado tan potente en la pintura del Simbolismo, desde la antigüedad le adjudicaban poderes mágicos e, incluso fue considerado como "el origen material del alma" (Bejarano Veiga, 2008, p. 11). Además, hasta el siglo XIX era el único objeto que permitía a uno saber cómo lo veían los demás y, en este sentido, obtenía connotaciones de carácter psicológico en calidad de la clave para conocerse a uno mismo. A su vez, la teoría de Lacan sobre la fase-espejo puso de relieve la importancia del reflejo en el desarrollo humano, dando impulso a la simbología especular en la creación artística.

Al mismo tiempo, aparecieron algunos retratos que introducían la iconografía relacionada con la máscara, la muerte y ejercían la autorrepresentación a través del "alter ego - el pintor amigo del artista, la mujer que posa y le inspira- que, en el fondo, no dejaba de ser otra visión del doble, de uno mismo" (Bejarano Veiga, 2008, p. 4). El cubismo y, más directamente, la obra de Pablo Picasso con sus alusiones a la máscara africana es uno de los ejemplos de esta tendencia. También el imaginario del Surrealismo, que se observa, por ejemplo, en la obra de Remedios Varo, contiene estos elementos simbólicos, incluido el espejo. De esta manera, la pintura del retrato llega a compartir el componente fantástico presente ya en la literatura de la época romántica.

6.2. El paradigma del doble en la fotografía

A finales del siglo XIX, a consecuencia de la aparición de la técnica fotográfica íntimamente vinculada al mecanismo especular, al autoconocimiento o, mejor dicho, el autorreconocimiento pasa a convertirse en una de sus principales finalidades. En palabras de Roland Barthes (1982): "la fotografía es el advenimiento de yo mismo como otro: una disociación ladina de la conciencia de identidad" (p. 40). En efecto, la fotografía nos ofrece un punto de vista diferente sobre nosotros mismos. Un espejo nos permite observar el reflejo de lo que somos en un momento dado mientras nos encontramos frente a él, pero la fotografía traspasa este límite temporal y espacial y nos da una visión desde "fuera". No es de extrañar que los indios americanos temieran que un retrato fotográfico les robe el alma, dado que un reflejo nos ofrece visión de lo "vivo", por así decirlo, y una foto congela el momento que ya ha pasado, conservando la sombra y la luz de aquella realidad ya muerta. Barthes (1982) se refiere así a este sentido fotográfico:

> Imaginariamente, la Fotografía (aquella que está en mi intención) representa ese momento tan sutil en que, a decir verdad, no soy ni sujeto ni objeto, sino más bien un sujeto que se siente devenir objeto: vivo entonces una microexperiencia de la muerte (de paréntesis): me convierto verdaderamente en espectro (p. 40).

Asimismo, las técnicas de la exposición múltiple están al alcance de cualquier fotógrafo, dejando vía libre a la imaginación del artista en referencia al tema del doble. Por consiguiente, debido a las características del nuevo medio y sus connotaciones conceptuales, muchos artistas eligieron la fotografía como el formato idóneo para referirse al tema de la identidad y, más concretamente al desdoblamiento identitario (entendido como la dualidad o la multiplicidad de las subjetividades que componen nuestro ser). En este sentido, podríamos mencionar las obras de David Nebreda, Duane Michals, André Kertezs, entre muchos otros. Así, Michals y Kertezs acostumbran introducir espejos en la composición de sus retratos creando ilusiones y perspectivas imposibles.

6.3. Desdoblamiento en el cine

Uno de los géneros artísticos que mejor se presta para tratar el tema del desdoblamiento es el cine. Stella Maris Poggian (2002) explica el interés de los cineastas por el concepto afirmando que "el cine en sí mismo ya es un arte doble y toda su historia está ligada a este tema" (p. 13). En efecto, la mayoría de los directores acuden a esta noción en el transcurso de su carrera y, algunos de ellos, incluso dedican la totalidad de su filmografía a explorar las inmensas posibilidades que ofrece el paradigma antiguo de oposición de los contrarios. En este sentido, como casos más representativos se podrían mencionar los trabajos de Ingmar Bergman, Alfred Hitchcock, Luis Buñuel, Benito Perojo, Gonzalo Suárez, David Cronenberg, Roman Polanski, Krzysztof Kieslowski, Stanley Kubrick, Eliseo Subiela, etc.

Igual que en la literatura, pintura o fotografía, el tema del doble en el cine suele presentar matices fantásticos o de paranoia mental. Así, Gérard Lenne (1987) afirma que las ideas sobre la polaridad de la naturaleza humana en los filmes se desembocan en una serie de dualidades enfrentadas. A su vez, Joan Bassa y Ramón Freixas (1993) reformulan este planteamiento añadiendo que "la temática del doble participa e

inspira toda la metodología del género articulada a partir de los esquemas binarios: al bien se le opone el mal; al orden, el caos, sin matices ni estados intermediarios" (citado en Maris Poggian, 2002, p. 23). Los autores apuntan que el espectador en este caso también se desdobla identificándose con la acción proyectada y, de esta manera participando de dos realidades paralelas.

Al hilo de ello, Román Gubern (1987) formula la denominada "hipótesis del lago" donde relaciona el reflejo en el agua, como primera oportunidad del ser humano para contemplarse a sí mismo, con el concepto de "prototelevisor". En este caso la superficie líquida confronta a los primeros homínidos con su identidad induciendo interrogantes sobre la mismidad y la otredad y, además, ofreciendo el primer espectáculo afín al cine tal como lo conocemos hoy en día. Por consiguiente, el vínculo entre la imagen reflejada y las proyecciones cinematográficas se deriva en la simbología del espejo como elemento visual o conceptual dentro de la narrativa fílmica.

Asimismo, el imaginario del cinematógrafo sobre el desdoblamiento guarda sus raíces en el pensamiento psicológico emergente para cada momento histórico. Así, las teorías relacionadas y derivadas de los conceptos de "superego", de "ello" y de la "dualidad del inconsciente" de Sigmund Freud ejercieron gran influencia en el cine de todo el siglo XX, celebrando su auge en la primera mitad del mismo. Las ideas de Jung sobre la Sombra como encarnación del subconsciente y la perspectiva de Lacan sobre el estado del espejo en el desarrollo del individuo se convirtieron en otra fuente de la inspiración para la producción fílmica.

Por otro lado, Clément Rosset (2007), uno de los actuales precursores de la teoría sobre el doble en el campo filosófico, afirma que nuestro "yo" es una categoría invisible y, por tanto, incomprensible para nosotros. Esta limitación sólo puede ser superada por la vía del desdoblamiento que nos muestra el reflejo invertido de la subjetividad propia. En opinión de Rosset, el espejo y los dobles fantasmagóricos representan una imagen invertida como la encarnación de la otredad que aspira a unirse al "yo", pero no llega a alcanzar su objetivo. En alusión a este conflicto identitario se presenta la figura mítica del vampiro, un ser sin sombra, ni reflejo en el espejo, que se siente incompleto y para superar

esta carencia se ve obligado a devorar otras personas para robarles su esencia (la sangre). Asimismo, las historias sobre estas criaturas pueblan la literatura y las narrativas cinematográficas de los últimos tiempos, encarnando el discurso metafórico sobre la identidad humana. Desde los comienzos de cine aparecen los filmes sobre los vampiros como *Nosferatu* (1922) de Friedrich Wilhelm Murnau, *Vampyr. La bruja vampiro* (1931) de Carl Theodor Dreyer, *Drácula* (1931) de Tom Brawning, *El baile de los vampiros* (1957) de Roman Polanski, *Drácula de Bram Stoker* (1992) de Francis Ford Coppola, sin contar los largometrajes actuales que evocan el tema del vampirismo.

La película *Vampyr. La bruja vampiro* de Dreyer representa un ejemplo clásico del discurso sobre el desdoblamiento. Como señala Lorena Amorós Blasco (2005), el guion de la película está basado en la novela *In a Glass Darkly* (*En un cristal oscuro*) de Joseph Sheridan Le Fanu, sobre todo en los relatos como *Las criaturas del espejo, Carmilla* y *La habitación del dragón volador* que forman parte de este libro. Aparte de las visiones de la división entre el cuerpo y el espíritu del protagonista, Allan Gray, vemos otras alusiones a la figura del doble, como "la silueta de varias sombras que vagan sin sus dueños, así como la perturbadora sombra de un enterrador cavando el hoyo de una tumba" (Amorós Blasco, 2005, p. 42). Recordemos que la alusión a la sombra como metáfora de la parte oscura de la individualidad humana tiene relación con las teorías psicológicas de Jung y Otto Rank.

Cabe añadir que la técnica cinematográfica ofrece la posibilidad de introducir los efectos especiales que permiten al mismo actor aparecer dos veces en el mismo plano interpretando a diferentes personajes que interactúan entre sí. Este recurso de la imagen fílmica obtiene la denominación del *doppelgänger* en analogía al concepto literario como origen de este planteamiento visual. La composición semejante induce una fuerte sensación de extrañamiento en el espectador poniendo en entredicho la identidad del personaje en cuestión. En este sentido, a primera película que incluye el recurso de la doble exposición para evocar la cuestión del desdoblamiento es *El estudiante de Praga* (1913) de Stellan Rye y Paul Wegener. Posteriormente su utilización se extiende a los géneros cinematográficos fuera del ámbito de la fantástica y la fantasía.

En el cine contemporáneo también abundan los ejemplos de las películas que emplean el concepto del doble usando todos los recursos que hemos mencionado anteriormente. Como ejemplos, podríamos mencionar largometrajes como *Moon* de Duncan Jones (2009), *El doble* de Richard Ayoade (2013) o *Us* de Jordan Peele (2019). También destaca la serie alemana *The dark* (2017-2020) que presenta un juego infinito de realidades paralelas y dobles que se cruzan para comprender su destino.

7. CONCLUSIONES

Como hemos observado en este capítulo, el concepto de desdoblamiento guarda sus raíces en las tradiciones filosófica, psicológica y artística y tiene estrecha vinculación con la búsqueda de la identidad y el autoconocimiento.

Los filósofos antiguos lanzaron la reflexión sobre la oposición de los contrarios cuerpo-alma, en el cual el cuerpo se percibía como un contenedor perecedero de un alma que permanecía incluso después de la muerte, convirtiendo el espíritu de una persona fallecida en su doble con capacidad de revivir en otro cuerpo por medio de metempsícosis del alma. En el Renacimiento surge una nueva perspectiva del paradigma del doble al aceptar la importancia del componente social en la construcción identitaria y, por tanto, la naturalidad de sentirse reflejado en el "otro". Cabe remarcar, que las características del concepto de desdoblamiento se concretaron en las obras de la literatura romántica que incidía en la dualidad intrínseca de la naturaleza humana siguiendo el pensamiento de Fichte. En los relatos literarios, el encuentro con un doble producía terror, pero también se presentaba como una oportunidad de confirmar la realidad de la propia existencia, conocerse y llegar a ser la mejor versión de uno. Para trasmitir estas ideas la literatura desarrolló todo un imaginario fantástico alrededor del fenómeno del desdoblamiento, finalmente creando la modalidad del doble sobrenatural. Si un cuerpo posee un solo alma, entonces un doble no la puede tener y es movido por otras fuerzas. Así surge el mito del vampiro, una criatura inmortal que no tiene ni sombra ni reflejo en el espejo y

necesita absorber la esencia de otras personas para mantenerse fuerte. A consecuencia de ello, el encuentro con un doble augura la muerte.

Las artes visuales ponen de manifiesto el pensamiento reinante en cada periodo, usando la estética especular e incorporando nuevos discursos a medida que avanza la tecnología y la ciencia. Así, en el siglo XX, con la aparición de las teorías psicológicas de Freud, Jung y Lacan dirigidas a comprender el funcionamiento de la mente humana, surgen obras fotográficas y cinematográficas que emplean simbología del espejo y la sombra, propia de estas teorías, para aludir al concepto del desdoblamiento y la complejidad de la construcción identitaria.

En conclusión, las manifestaciones artísticas del concepto del desdoblamiento en distintas disciplinas oscilan entre la aceptación positiva de la necesidad del antagonismo polar como forma de conocer a uno mismo y el temor ante el contrario como amenaza latente. En todos los casos están íntimamente ligadas a la exploración de la identidad y las teorías vigentes en torno a ella en cada momento histórico.

8. REFERENCIAS

Amorós Blasco, L. (2005). *Abismos de la mirada. La experiencia límite en el autorretrato último*. CENDEAC

Barthes, R. (1982). *La cámara lúcida. Nota sobre la Fotografía.* Editorial Gustavo Gili

Bejarano Veiga, J. C. (2008). *Una visión finisecular sobre "doppelgänger": el tema del doble y el otro en el autorretrato de la época simbolista.* [Comunicación]. Congreso Internacional de Imagen y Apariencia, Murcia, España. https://bit.ly/4bAFJK0

Borges, J. L. (1998). *El libro de arena.* Alianza

Chamisso, A. von (2009). *La maravillosa historia de Peter Schlemihl*. Nórdica Libros

Jourde, P. y Tortonese, P. (1996). *Visages du double. Un thème littéraire.* Nathan

Jung, C. G. (2010). *El libro rojo.* El hilo de Ariadna

Herdman, J. (1990). *The Double in Nineteenth-Century Fiction*. Macmillan

Herrero Cecilia, J. (2011). Figuras y significaciones del mito del doble en la literatura: teorías explicativas. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, (2), 15-48. https://bit.ly/3R3g58C

Hoffmann, E.T.A. (2003). *Los elixires del diablo.* Valdemar

Gubern, R. (1987). *El simio informatizado.* FUNDESCO

Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan (1988). *Escritos 1,* (pp. 86-93). Siglo XXI

Lenne, G. (1987). *El cine fantástico y sus mitologías.* Editorial Anagrama

Maris Poggian, S. (2002). *El tema del doble en el cine, como manifestación del imaginario audiovisual del sujeto moderno.* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://bit.ly/3wTY4mb

Nietzsche, F. (1969). [4 Edición]. *Así habló Zaratustra*. Poseidón

Richter, J. P. F. (1897). Flower, fruit, and thorn pieces; or: The wedded life, death, and marriage of Firmian Stanislaus Siebenkaes, parish advocate in the burgh of Kuhschnappel, A genuine thorn piece. Bell. https://bit.ly/3QZnGF0

Rivera de Rosales, J. (2015). *Fichte. La libertad es el fundamento del conocimiento y de la moral*. RBA

Rosset, C. (2007). *Lejos de mí. Ensayo sobre la identidad.* Marbot

TRADUCIENDO LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: AUDIODESCRIPCIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA SENSORIALIDAD

M OLALLA LUQUE COLMENERO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva artística, social y comunicativa, la creación y adaptación de obras accesibles en espacios artísticos aún tiene mucho por explorar. Uno de los principales desafíos en museos y galerías es que las obras no se pueden tocar ni experimentar de forma sensorial. Nos encontramos en un momento histórico donde la accesibilidad en los espacios expositivos debe flexibilizar la visión de los artistas y museos, permitiendo que sus obras se adapten a las necesidades de todos los públicos a través de experiencias sensoriales.

La posmodernidad introdujo ideales artísticos transgresores como la performance, la instalación y la obra efímera (Arenas, 1988). Si las obras de arte adoptaran estos conceptos desde una construcción artística que permita la libertad sensorial en los museos, la búsqueda de soluciones accesibles e inclusivas para colectivos como las personas con discapacidad visual sería más efectiva, al incorporar diversos mecanismos de adaptación para comprender las obras en sus distintas disciplinas

La accesibilidad, entendida como el motor de movimientos surgidos en los años 60 para integrar a colectivos en riesgo de exclusión, debe evolucionar. Aunque hemos avanzado a la hora de visibilizar estos grupos, es crucial reconocer que los problemas de interacción artística persisten, ya que las obras en los museos actuales siguen sin ser sensoriales.

Por ello, con esta perspectiva en mente, buscamos una solución alternativa desde la visión del artista o del comisario de exposiciones.

Proponemos un nuevo concepto llamado adaptabilidad, que consiste en acercar el arte a través de diversas modalidades sensoriales sin alterar las condiciones intrínsecas de la obra artística. En este proyecto, analizamos las posibilidades de los participantes, enfocándonos en su interacción con los sentidos, ya que su manera de percibir el mundo trasciende el valor visual del arte. No podemos seguir limitados a la mirada artística tradicional que se basa únicamente en la visión, ya que el arte puede percibirse a través de todos los sentidos

Permitir que las obras se experimenten a través de los sentidos replantearía la accesibilidad, posibilitando que cualquier persona pueda interactuar con el arte sin crear distinciones, y alcanzando a sentir lo que es posible percibir, sin negar la opción de una explicación. Reconocemos que una persona sin discapacidad también tendrá sus limitaciones en la exploración sensorial, y que la discapacidad implica adaptarse a ciertas circunstancias que traen consigo diferentes capacidades y maneras de entender el espacio. Este nuevo concepto nos invita a reflexionar sobre si un artista o espectador puede comprender esta nueva visión del arte. No se trata solo de hacer accesible una obra al público, como se hace habitualmente, sino de buscar metodologías diversas para explicar la obra sin alterarla, atendiendo a los sentidos y observando cómo los distintos espectadores se relacionan con la obra y su entorno.

Siendo conscientes de las diferencias entre accesibilidad y adaptabilidad, evitaremos la jerarquía tradicional que otorga mayor importancia a ciertos sentidos y nos centraremos en aquellos que son menos explorados. En el siguiente capítulo explicaremos el desarrollo de un espacio artístico donde colaboran investigadores y artistas multidisciplinares. Este espacio está compuesto por obras son experimentadas sensorialmente por personas con discapacidad

2. METODOLOGÍA

Continuando con la implementación de los conceptos de adaptabilidad y accesibilidad, dejamos de enfocarnos exclusivamente en trabajar con personas con discapacidad visual y nos sumergimos en el ámbito sensorial de la presencia corporal y mental de los individuos. Exploramos

cómo estos grupos en riesgo de exclusión museística, y, por ende, social, pueden concebir el arte a través de otras metodologías artísticas mediante estímulos sensoriales, lo que nos ayuda a modificar la percepción predominantemente visual que domina el mundo del arte actualmente, e integrando nuevas formas de concebir el arte

En esta investigación, buscamos medios para que los artistas profundicen más en la adaptabilidad de una obra y no tanto en la accesibilidad de los grupos con los que van a interactuar. Planteamos la idea de que el arte no debe estar pensado para ningún colectivo específico. Damos un paso directo hacia espacios museísticos, entendiendo la percepción sensorial de los grupos participantes como un estímulo por sus cualidades específicas. Por ello, se plantea crear una exposición a través de obras originales de artistas, sin recreaciones ni modificaciones de la obra, centrándonos más en el espacio expositivo, la máxima sensorialidad en las obras y sus posibilidades de interacción.

Proponemos una alternativa museística para el futuro, donde el arte contemporáneo permita la experiencia directa de la obra no solo para grupos en exclusión, sino como un arte totalmente sensorial para cualquier individuo. De igual manera, considerando que el entendimiento de cada obra será diferente según las capacidades de cada persona (Estrada-Gonzalez et al., 2020), asimilando que todos tenemos ciertas limitaciones, pero potenciando nuestras capacidades sensoriales, internas y personales. Plasmamos la idea de que el arte debe evolucionar, eliminando barreras sensoriales y ayudando a que el público en general sea capaz de superar la barrera mental de un arte visual y figurativamente realista, dotando a los sentidos de la capacidad de provocar sensaciones y reacciones diversas

Para ello, nuestra investigación se desarrolla mediante una metodología dividida en dos fases. En la primera fase, se llevan a cabo entrevistas inductivo-deductivas (Hernández-Carrera, 2014) con el objetivo de conocer el estado y aceptación de las obras sensoriales, evaluadas desde la perspectiva de un grupo de artistas.

En la segunda fase, una vez analizadas las respuestas, los artistas entrevistados participan en una exposición adaptada a las necesidades del

público. En esta exposición, sus obras están totalmente expuestas sensorialmente a públicos de diversas categorías, incluyendo también al colectivo de personas con discapacidad visual

Con estas preguntas, determinamos nuestro interés personal hacia la sensorialidad y destacamos la importancia del área comunicativa en espacios museísticos para entender la comprensión artística a través de los diferentes sentidos. Por ello, investigamos diversos mecanismos comunicativos que guiarán a las personas con los ojos vendados en este espacio, como son las AD, que posteriormente desarrollaremos.

3. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El acercamiento a las personas con discapacidad visual desde el principio exigía un enfoque cualitativo que permitiera obtener información sensible y valiosa de los participantes en la recogida de datos. Por ello, uno de nuestros objetivos iniciales fue conocer la perspectiva del creador respecto al desarrollo de la accesibilidad. Así, un grupo de siete artistas e investigadores de la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU, de diversas disciplinas, se ofreció a colaborar y, a través de entrevistas individualizadas, proporcionó su interpretación personal acerca de los sentidos, la accesibilidad y su relación con una de sus obras artísticas.

La revisión bibliográfica en esta materia avalaba ampliamente el uso de entrevistas personales con este fin (Flick, 2007). En ese sentido, siguiendo metodologías de investigación cualitativa, se inició el proceso de diseño de la recogida de datos elaborando primero una ficha técnica del estudio y, en segundo lugar, un cuestionario que fue utilizado de manera sistemática en todas las entrevistas. Al analizar las respuestas de estos artistas sobre su participación en un proyecto de sensorialidad y la percepción de personas con discapacidad visual, observamos que mostraban un interés hacia la accesibilidad de los medios. Se les planteó la posibilidad de hacer que sus obras interactuaran con estos grupos en riesgo de exclusión museística. Todos ellos pertenecían a disciplinas muy variadas y se les pidió elegir una de sus obras para ser partícipes en una exposición experimental en la que la sensorialidad sería predominante.

Durante las entrevistas individuales, se les preguntó a los artistas sobre su relación con el mundo de la accesibilidad y si habían participado de alguna manera con grupos en riesgo de exclusión. De sus respuestas se extrajo que el vínculo que unía a estos investigadores no era tanto su conocimiento sobre la accesibilidad de personas con discapacidad visual, sino su interés personal en conocer la percepción de estos individuos al interactuar con sus obras. Algunos artistas explicaban que la accesibilidad hoy en día no debía estar vinculada con la recreación de obras artísticas, ya que, por ejemplo, trasladar una pintura bidimensional a un plano tridimensional para hacerla accesible no era lo mismo, como lo reflejarían más adelante las personas con discapacidad visual en sus testimonios. Los artistas expresaban la necesidad de una relación directa entre su obra y el espectador. Sin embargo, algunos mostraban su preocupación ante la posibilidad de que las obras se estropearan o rompieran al ser manipuladas, mientras que otros no tenían ningún problema con el cambio en sus obras al ser tocadas. Esto revelaba que dentro del arte existía una disconformidad entre las perspectivas de los artistas y, sobre todo, que no se había superado completamente el concepto de "obra efímera".

Aunque esta doble dialéctica pudiera ser un problema, la mentalidad de estos artistas era comprender, a través de obras originales, que la máxima sensorialidad en sus obras, sin recreaciones ni modificaciones, ofrecería diferentes posibilidades de interacción con el espectador. Reconocían que existían diversas formas de percibir el espacio y que sus obras finalmente podían ser manipuladas. Para evaluar su comprensión de este concepto artístico, se les planteó la posibilidad de hacer real esta exposición, preguntándoles si estaban dispuestos a que sus obras fueran percibidas por otros sentidos, rechazando la visión, y solicitando su opinión sobre las obras en el contexto de la adaptabilidad

Cada una de las obras elegidas por estos creadores formó parte de una exposición que incluyó una audioguía adaptada a las necesidades de diferentes espectadores con discapacidad visual. Era esencial conocer de cerca los distintos ámbitos artísticos que se iban a trabajar, ya que su adaptabilidad dependería de su forma, estructura y ubicación en el espacio.

4. PRESENTACIÓN DE CADA OBRA Y ARTISTA

Presentamos en este apartado dos de las obras que formaron parte de la exposición sensorial. La primera, con el título de "Bajo el Paisaje", pertenece al artista Ángel Garraza. Se exponen dos esculturas cerámicas en forma de botas, colocadas una frente a la otra. Para adaptarlas mejor al público con discapacidad visual, estas piezas se sitúan sobre una peana, permitiendo un acceso táctil cómodo. Garraza, cuya especialidad es la cerámica, explora la necesidad inmediata de este colectivo por explorar a través del tacto. La segunda artista es Veva Linaza, quien crea obras abstractas empleando diversos medios tecnológicos. Su trabajo se basa en una investigación pictórica del paisaje, y es un paisaje abstracto lo que presenta en la exposición. Al interesarse en la creación de obras sensoriales, se planteaba preguntas como: ¿es posible describir una obra abstracta y bidimensional a alguien que no puede ver o que tiene los ojos vendados? ¿Es indispensable recrear estas obras en un formato tridimensional?

Estos artistas, durante sus entrevistas, demostraron un mayor entendimiento del arte accesible, concibiendo la accesibilidad como una forma de permitir que grupos en riesgo de exclusión, como las personas ciegas y con baja visión, interactúen con sus obras en un espacio museístico en el futuro. Mostraron un interés personal en acercarse a este grupo a través de una exposición experimental donde la sensorialidad sería predominante. Aceptaron participar en una exposición sensorial y enfatizaron la necesidad de una conexión directa entre su obra y el visitante del museo, rechazando el concepto tradicional de "espectador".

5. AUDIODECRIPCIÓN DE LAS OBRAS

La audiodescripción, también conocida como AD, es una modalidad de traducción intersemiótica que convierte imágenes en palabras, con el objetivo de ayudar a las personas con discapacidad visual a construirse una representación mental de lo que no pueden ver. Esta práctica verbaliza los elementos visuales relevantes de un objeto o escena para que puedan ser percibidos a través de las palabras (Reviers, 2016). Aunque su principal público objetivo son las personas con discapacidad visual, la AD no se limita solo a ellos. Según Jankowska (2015), si bien estas

personas son los principales beneficiarios, su aplicación puede extenderse a otros usuarios, como estudiantes en entornos académicos, donde se considera una herramienta didáctica poderosa (Martínez, 2012; Kleege y Wallin, 2015; Kleege, 2016; Vermeulen et al., 2017)

Además, la AD no se limita solo a las personas con discapacidad visual; también puede beneficiar a niños con necesidades específicas de aprendizaje en la alfabetización, y puede ser utilizada por cualquier persona como un recurso para comprender mejor un mensaje visual (Snyder, 2008).

En esencia, la AD es una forma de descripción verbal que ayuda a las personas con discapacidad visual a comprender imágenes mediante palabras. Puede ser transmitida a través de diferentes canales, como el visual (con texto impreso en letras grandes), el táctil (en braille), o el acústico, siendo este último el canal de la AD (Snyder, 2010). A través de un lenguaje sucinto, vívido e imaginativo, el audiodescriptor transmite la información visual a aquel segmento de la población que no puede acceder a ella o que solo puede hacerlo de manera parcial. Además, la AD puede beneficiar a personas que prefieren acceder a la información a través del canal auditivo y a aquellas que, por razones de proximidad o tecnológicas, tienen limitado su acceso al sonido de un evento o espectáculo (Snyder, 2010)

En el campo de la lingüística, la AD se considera una actividad de mediación compleja desde un punto de vista cognitivo y de naturaleza semiótica intermodal o intersemiótica (Braun, 2007), ya que implica un proceso de traducción entre diferentes códigos semióticos: el código visual no verbal del texto fuente (el elemento que se está audiodescribiendo) y el código auditivo verbal del texto meta (la AD).

Hasta la fecha, se han realizado varias clasificaciones de las modalidades de AD. Díaz Cintas (2007) distingue, según el medio, entre AD grabada y AD en directo o semidirecto. Además, dependiendo del ámbito de aplicación, establece una diferencia entre la AD grabada para la pantalla y la realizada para la creación de guías audiodescriptivas. La guía audiodescriptiva, el tipo de AD seleccionado para este proyecto, es un tipo específico de AD que se transmite por el canal oral, es estática, museística y grabada previamente. Según la definición de Soler y Chica:

La guía audiodescriptiva es un tipo de guía móvil y un recurso de accesibilidad empleado por un número creciente de museos para facilitar la visita autónoma de los visitantes con discapacidad visual a sus colecciones. Consiste en un conjunto de AD de objetos expositivos que son locutadas o bien producidas mediante aplicaciones de síntesis de voz, que el visitante con discapacidad visual reproduce a través de un dispositivo móvil (teléfono inteligente, reproductor de audio o multimedia portátil, PDA o tableta) (Soler y Chica, 2014: 149).

La información estática de las obras, ya sean pinturas, esculturas u otras formas de arte, se enriquece con actividades como las "visitas táctiles" o "touch tours", que permiten a personas con discapacidad visual acceder a elementos visuales estáticos (Coster y Mülehis, 2007; Cabezas, 2017). La AD en entornos museísticos abarca una amplia gama de elementos, que varían según el tema y la presentación de la exposición, y se integra con la información explicativa del museo, la exposición y el entorno expositivo, junto con las instrucciones de desplazamiento coordinadas con la descripción auditiva (Soler, 2013: 16; Soler y Limbach, 2016; Soler y Luque, 2016). Estas guías están evolucionando para incluir cada vez más elementos sonoros, como música complementaria, efectos de sonido que traducen imágenes y voces de artistas o expertos en las obras. Este enfoque surge de la necesidad de que la AD tenga un impacto similar al de la experiencia visual original, tanto en calidad como en duración (Dworak, 2015: 2, citado en Wendorf, 2017). Para lograrlo, las guías audiodescriptivas deben considerarse solo una parte de una experiencia multisensorial más amplia en el museo (Neves, 2015: 71). Además, estas guías están adoptando enfoques más innovadores, alejándose de las simples descripciones en tercera persona y adoptando un punto de vista más dinámico

En este proyecto, la AD se complementa con la exploración táctil de las obras originales, con el consentimiento específico de los artistas participantes. Además, la colaboración entre el audiodescriptor, el evaluador con discapacidad visual y los propios artistas ha proporcionado una oportunidad excepcional para crear una experiencia accesible que no solo tiene en cuenta a los usuarios, sino que también se basa en el conocimiento y la experiencia directa de los creadores.

En la siguiente sección, se detallarán las etapas del proceso de AD, basadas en la experiencia de la autora y en la norma de AD de AENOR (2005), y se completarán con la evaluación de los artistas. Este paso, que rara vez se lleva a cabo, convierte a este proyecto en un ejemplo especial de accesibilidad (y, sobre todo, adaptabilidad) al arte para todos

6. EL PROCESO DE AUDIODESCRIPCIÓN

El proceso de AD se compone de cinco fases fundamentales según la normativa de AENOR (2005). Dentro de la cuarta fase de revisión, hemos añadido la revisión por parte del artista, como adelantamos anteriormente. Estas cinco fases son:

1. Análisis del texto fuente: Requiere que el audiodescriptor tenga competencia en los códigos semióticos utilizados en la composición del texto fuente. Esta competencia le permite interpretar el significado codificado en dicho texto para traducirlo en un discurso verbal: el texto meta. En el caso del cine, será necesario un conocimiento del lenguaje fílmico; en el de la danza, de los códigos empleados por coreógrafos y bailarines para transmitir determinados conceptos y provocar determinadas sensaciones; y en el de las artes plásticas, de los elementos constitutivos de este tipo de mensaje visual. Esta competencia semiótica se debe adquirir, si es la primera vez que el audiodescriptor se enfrenta a un determinado tipo de texto fuente (teatro, danza, pintura, escultura, etc.), o ampliar, si ya cuenta con cierta experiencia previa en ese ámbito, mediante una labor de documentación. Esta labor de documentación comienza una vez que el audiodescriptor conoce las características generales del texto fuente y continúa a lo largo del proceso de análisis y elaboración del guion
2. Documentación: En el proceso de documentación es fundamental emplear fuentes pertinentes y de calidad. En el contexto museístico, una fuente de documentación esencial es el

propio museo, tanto sus exposiciones como su biblioteca y sus recursos documentales en línea. Esta labor documental tiene dos objetivos fundamentales: en primer lugar, obtener información conceptual relacionada con el texto fuente que permita analizarlo, interpretarlo y seleccionar la información más relevante para el receptor; y, en segundo lugar, obtener información terminológica relacionada con el texto fuente que permitirá elaborar una AD con un vocabulario adecuado. Esta etapa es fundamental para obtener información conceptual y terminológica relacionada con el texto fuente que permitirá elaborar una AD con un vocabulario adecuado. Se emplean fuentes pertinentes y de calidad, tanto impresas como digitales, incluyendo recursos específicos del propio museo.

3. Elaboración del guion descriptivo: Consiste en la redacción del guion que transmitirá de manera oral la información visual relevante para las personas con discapacidad visual. Requiere el uso de herramientas esenciales como diccionarios monolingües y gramáticas de calidad
4. Revisión y corrección del guion: Esta fase implica una revisión exhaustiva del guion por parte del audiodescriptor, quien oraliza el texto producido para comprobar su adecuación al modo oral. Además, se recomienda contar con el asesoramiento de personas con discapacidad visual y, en algunos casos, la revisión del responsable del texto fuente.
5. Producción oral: En el caso de la AD grabada, la locución la realiza el audiodescriptor o un locutor profesional. En algunos casos, estas dos figuras coinciden en una misma persona, especialmente si se trata de profesionales que antes de adentrarse en el mundo de la AD se dedicaban a la comunicación audiovisual

La revisión por parte de los artistas responsables de las obras de la exposición complementó la fase de evaluación, ya que permitió resolver dudas formales y de análisis de la imagen, especialmente en el caso de obras abstractas que dificultan su descripción e interpretación.

7. EJEMPLOS DE AUDIODESCRIPCIÓN

En la siguiente sección se muestran dos ejemplos de las AD que formaron parte del proyecto

1) La siguiente obra es un conjunto escultórico del artista Ángel Garraza, y se denomina "Bajo el paisaje" y fue realizada en 2015. Sobre una peana de 90 cm de alto por 55 cm de ancho, se disponen enfrentadas dos pares de botas de cerámica. Ambos pares miden 47 cm de altura y son exactamente iguales, como si se reflejaran uno en el otro, como si los dueños de las botas hubieran desaparecido tras mirarse muy de cerca, casi rozando sus cabezas, y hubieran dejado sus botas colocadas de forma simétrica. En realidad, hay dos cosas que las convierten en diferentes. Uno de los pares de botas es de color anaranjado, casi tierra, como la arcilla. El otro es negruzco, un tono grisáceo oscuro que recuerda al cemento. Ambos pares se han creado con la técnica del molde de una sola pieza. Es decir, el par naranja está conformado por una sola pieza, con ambas botas pegadas; y lo mismo ocurre con el par oscuro. Sobre ellas, la cerámica se recorta lisa como si fuera una pequeña meseta. De cada par sobresale una especie de montículo en miniatura, diferente en forma y estructura en cada escultura. Estas pequeñas montañas tienen pliegues y surcos, que son muy parecidos a los que cruzan las cuatro botas, confiriéndole una apariencia muy realista, como si fueran botas de un material mullido y tupido. Nos pueden recordar a las botas de un astronauta, o quizá a la tierra blanda y llena de lomas.

En palabras del autor, "es una propuesta que poco o nada tiene que ver con el concepto tradicional de representación de la naturaleza. Más bien nos habla de los paisajes emocionales, aquellos que afloran desde el interior de las cosas y de las personas y donde casi nada es lo que parece"

2)La siguiente obra es un óleo sobre papel de la artista Veva Linaza. Fue realizado en el año 2019 y mide casi dos metros de alto y 1 metro y 10 cm de ancho. La obra se denomina Ermua, como el pueblo y el monte. Esta obra abstracta de trazos coloridos en tonos cálidos y suaves y fríos y potentes parece representar un paisaje. Con un trazo que puede

recordarnos al expresionismo abstracto, las pinceladas dibujan formas geométricas y las manchas de pintura se desdibujan e impregnan el papel de movimiento. Parece que la autora, sobre un fondo oscuro, ha pintado bloques de color y, encima, ha ido trazando líneas con un pincel no muy grueso, por un lado, y con una brocha que emborrona los grandes bloques de color. Desde arriba, las manchas grandes que ocupan el espacio son ocres a la derecha y rosados y verdes hacia abajo, desde la izquierda, más rosados, más ocres, y verde bosque en la parte de abajo, perdiéndose en azul oscuro hacia los extremos inferiores. Líneas azuladas y violetas cruzan el cuadro como si fueran caminos, aquí y allá, con picos y aristas borrados. Otras líneas finas dibujan figuras de rombo sobre la pintura rosada. Arriba, líneas azul claro avanzan cortas como corrientes diminutas de agua, y trazos verde oscuro y brillante rasgan la parte derecha del cuadro. Aunque los colores son muy diferentes, parecen entremezclarse como si fuera un paisaje lejano, tupido aquí y abierto e iluminado allá, como si la luz iluminara la tierra y los árboles desde arriba y nosotros observásemos desde muchas perspectivas a la vez. En palabras de la autora: "El paisaje es un concepto que me ayuda a pensar... Me ayuda a mirar como el pájaro y a arrastrarme como el reptil. A tensar el color hasta ese momento en que ya no puede subir más y la cuerda tira hacia abajo. Para mí, la pintura es un poco eso, un proceso de acumulación, de intensificaciones que, como en una alegoría, no implica un pensamiento lineal, sino en zigzag. Hacia atrás y hacia adelante."

Parece que la autora despliega sobre esta obra una mirada horizontal, es decir, un acercamiento al paisaje desde el propio recorrido a pie, subrayando el peso de nuestro cuerpo sobre él. La mirada da paso a la visión topográfica: mirar desde arriba, pero arrastrando los pies…

8. CONCLUSIONES

El futuro del arte contemporáneo podría estar evolucionando hacia la aceptación de su efimeridad, aunque se registran en fotografías y réplicas para preservar y mostrar fielmente su imagen original en exposiciones. La adaptabilidad en el ámbito artístico contempla la sensorialidad

del visitante, adaptándose a diversas formas de comprender la obra de arte, lo que resalta la importancia de fortalecer los medios comunicativos, como las AD. La capacidad háptica y táctil, junto con la colaboración de artistas o espacios artísticos innovadores que hacen de sus obras experiencias sensitivas, convierten sus creaciones en accesibles, desde una perspectiva de la adaptabilidad

Esta adaptabilidad implica comprender que las personas con discapacidad visual tienen limitaciones visuales en entornos artísticos, pero aun así pueden disfrutar de la experiencia sensorial y auditiva de las AD desarrolladas por profesionales especializados en el tema. Las nuevas tendencias de multimodalidad y traducción a través de canales táctiles están emergiendo cada vez más en los museos, complementando la experiencia visual y facilitando la comprensión para las personas con discapacidad visual. La colaboración entre profesionales y artistas es esencial para lograr una accesibilidad real en el arte, basada en la experiencia profesional desarrollada en museos, universidades y asociaciones, y alimentada por la investigación en accesibilidad. Este proyecto ha demostrado de manera satisfactoria la importancia de la documentación, investigación, trabajo con los artistas, desarrollo del guion audiodescriptivo y evaluación en el proceso de hacer el arte accesible.

La accesibilidad a la cultura avanza a través del intercambio triangular entre profesionales, empresas y museos, personal académico, asociaciones y personas con discapacidad visual liderando el cambio. Es crucial establecer colaboraciones que unan fuerzas y conocimientos para crear experiencias artísticas satisfactorias para todos. Este proyecto es un ejemplo de ese cambio y evolución, sentando las bases para futuras experiencias similares que conecten el arte con todas las personas de manera inclusiva.

9. REFERENCIAS

Arenas, J. F. (1988). Arte efímero y espacio estético (Vol. 10). Anthropos Editorial.

Braun, S. (2007). Audio description from a discourse perspective: A socially relevant framework for research and training. Lingüística Antverpiensia, 6, pp. 357-372.

Cabezas, N. (2017). Audiodescripción con apoyo táctil en contextos museísticos: Evaluación de una nueva modalidad de traducción accesible (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Granada.

Coster, K., & Mühleis, V. (2007). Intersensorial translation: Visual art made up by words. En J. Díaz-Cintas, P. Orero, & A. Remael (Eds.), Media for all. Subtitling for the deaf, audio description, and sign language (pp. 189-200). Rodopi.

Díaz-Cintas, J. (2007). Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual. TRANS: Revista de Traductología, 11, 45-59.

Estrada-Gonzalez, V., East, S., Garbutt, M., & Spehar, B. (2020). Viewing art in different contexts. Frontiers in Psychology, 2(2).

Flick, U. (2007). El diseño de la investigación cualitativa (Libro 1 de la Colección Investigación Cualitativa). Morata.

Hernández-Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones Pedagógicas, 23, pp. 187-210.

Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. En R. A. Brower (Ed.), On translation (pp. 67-77). Harvard University Press.

Jankowska, A. (2015). Translating audio description scripts: Translation as a new strategy of creating audio description. Peter Lang.

Kleege, G. (2016). Audio description described: Current standards, future innovations, larger implications. Representations, 135, 89-101.

Kleege, G., & Wallin, S. (2015). Audio description as a pedagogical tool. Disability Studies Quarterly, 35(2).

Neves, J. (2015). Descriptive guides: Access to museums, cultural venues and heritage sites. En A. Remael, N. Reviers, & G. Vercauteren (Eds.), Pictures painted in words. ADLAB audio description guidelines (pp. 70-73). EUT.

Reviers, N. (2016). Audio description services in Europe: An update. The Journal of Specialised Translation, 26, 232-247.

Salzhauer Axel, E., & Sobol, N. (2003). AEB's guidelines for verbal description. En E. Salzhauer Axel & N. Sobol (Eds.), Art beyond sight: A resource guide to art, creativity, and visual impairment (pp. 229-237). AFB Press.

Snyder, J. (2008). The visual made verbal. En J. Díaz-Cintas (Ed.), The didactics of audiovisual translation (pp. 191-198). John Benjamins.

Soler, S. (2013). La traducción accesible en el espacio multimodal museográfico (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Córdoba.

Soler, S., & Chica, A. (2014). Museos para todos: Evaluación de una guía audiodescriptiva para personas con DV en el museo de ciencias. Revista Española de Discapacidad, 2(2), 145-167.

Soler, S., & Limbach, C. (2016). Audioguiado en interiores para personas con diversidad funcional visual. En C. Álvarez & C. Jiménez (Eds.), Patrimonio cultural para todos: Investigación aplicada en traducción accesible (pp. 33-54). Tragacanto.

Soler, S., & Luque, M. O. (2016). Elaboración de un sistema de audioguiado para la aplicación. En C. Álvarez & C. Jiménez (Eds.), Patrimonio cultural para todos: Investigación aplicada en traducción accesible (pp. 55-76). Tragacanto.

Vermeulen, A., & Ibáñez, A. (2017). The ARDELE Project: Audio description as a didactic tool to improve (meta)linguistic competence in foreign language teaching and learning. En J. Díaz-Cintas & K. Nicolik (Eds.), Fast-forwarding with audiovisual translation (pp. 195-211). Multilingual Matters.

Wendorff, A. (2017). Audio description in fine arts. Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Stowarzyszenie, 60(3/23), pp. 83-94.

RITMOS DE RESISTENCIA: EL FESTIVAL DE TAMBORES DE SAN BASILIO DE PALENQUE COMO CATALIZADOR DE IDENTIDADES Y UNIDAD SOCIAL

ALBA LUCÍA LUCUMÍ SILVA
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

1. INTRODUCCIÓN

El arte, manifestándose en diversas formas, ejerce un poder transformador que no puede ser subestimado. No se limita a reflejar la sociedad; actúa como una herramienta esencial para la expresión cultural. Este poder eleva las prácticas artísticas más allá de lo estético, convirtiéndolas en catalizadores de cambio social.

En el corazón de este fenómeno se encuentra el Festival de Tambores y expresiones culturales de Palenque, un evento que celebra la fusión de música, danza y tradición. Este festival no solo refuerza la identidad cultural, sino que también teje un fuerte sentido de unidad dentro de la comunidad Afrocolombiana.

En una era definida por la globalización y una diversidad cultural en constante expansión, es crucial encontrar y nutrir espacios que consoliden identidades locales y promuevan la unidad social. Este Festival se destaca como un emblema del poder transformador del del arte, demostrando su capacidad para impulsar la cohesión social y forjar identidades colectivas.

1.1. ESTADO DEL ARTE

El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque ha sido objeto de un creciente cuerpo de investigación que abarca una amplia gama de perspectivas y temas. Este evento emblemático se destaca como una manifestación vibrante de la identidad afrocolombiana y ejerce una

influencia notable en la cohesión social y el progreso económico. El marco teórico actual amalgama las aportaciones de distintos estudiosos para dilucidar la trascendencia del festival como agente de unificación y afirmación identitaria.

Los trabajos de Arroyo (2005) y Friedemann (2010) subrayan el festival como componente esencial del patrimonio cultural y su papel en el fomento del desarrollo. Las investigaciones de Hernández (2012) y Polo (2015) profundizan en su repercusión en el desarrollo socioeconómico y en la configuración de una experiencia de turismo cultural comunitario. Castillo (2018) resalta su rol en la preservación del patrimonio cultural inmaterial afrodescendiente.

Los análisis de Salazar (2016) y García con Gutiérrez (2019) exploran la influencia económica y turística del festival, evidenciando su contribución al tejido económico de San Basilio de Palenque.

Palacios (2017) y Pino (2020) contemplan el festival como foro para el fortalecimiento de identidades étnicas afrodescendientes y la cohesión social, subrayando su importancia en la forja de una comunidad unida.

Arango (2018) y López (2021) examinan el festival como medio para la promoción de valores sociales y la educación intercultural, así como escenario propicio para la educación informal y la perpetuación de conocimientos ancestrales.

Mendoza con García (2022) y Rodríguez (2023) aportan perspectivas actuales sobre el festival, analizándolo desde la óptica de la interculturalidad y la decolonialidad, y destacándolo como bastión de resistencia cultural y política afrodescendiente. No obstante, se percibe una carencia relativa de estudios que indaguen con mayor profundidad en el rol del festival como dinamizador de identidades y cohesión social.

1.2. Marco Teórico

1.2.1. Cultura e identidad

Stuart Hall (1997): La cultura como un proceso dinámico de construcción de significados, identidades y representaciones sociales. El festival como espacio de expresión y reafirmación de la identidad afrocolombiana.

Paul Gilroy (1997): La diáspora africana y la construcción de identidades culturales híbridas y transnacionales. El festival como ejemplo de la reinterpretación y revitalización de las tradiciones afrodescendientes en un contexto global.

Emilia Vivas (2000): La etnicidad como una construcción social y política que se articula en torno a la cultura, la historia y la memoria colectiva. El festival como espacio de reivindicación étnica y de lucha por el reconocimiento de los derechos afrocolombianos.

1.2.2. Memoria colectiva y patrimonio cultural

Maurice Halbwachs (1950): La memoria colectiva como un proceso social de construcción y transmisión del pasado. El festival como espacio de memoria colectiva que preserva y transmite el legado cultural afrodescendiente de San Basilio de Palenque.

Pierre Bourdieu (1984): El patrimonio cultural como un conjunto de bienes simbólicos que son valorados y legitimados por las élites dominantes. El festival como espacio de disputa por la definición y el control del patrimonio cultural afrocolombiano.

Néstor García Canclini (2009): Los patrimonios culturales inmateriales como expresiones vivas de la cultura popular que deben ser protegidas y valoradas. El festival como ejemplo de patrimonio cultural inmaterial que contribuye a la diversidad cultural de la nación colombiana.

1.2.3. Integración social, diálogo intercultural y multiculturalismo

UNESCO (2001): La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural como un marco conceptual para promover el respeto y la valorización de las diferentes culturas. El festival como espacio de diálogo intercultural que fomenta la comprensión mutua y la tolerancia entre diferentes grupos sociales

Boaventura de Sousa Santos (2007): El multiculturalismo como una crítica al monoculturalismo y una apuesta por el reconocimiento y la valorización de la diversidad cultural. El festival como ejemplo de una práctica multiculturalista que celebra la riqueza de la cultura afrocolombiana.

Catherine Walsh (2013): La interculturalidad crítica como un enfoque que busca transformar las relaciones de poder y construir una sociedad más justa e inclusiva. El festival como espacio de interculturalidad crítica que promueve el respeto por los derechos afrocolombianos y la lucha contra la discriminación racial

1.2.4. Festivales culturales como catalizadores de cambio social

John Hann (1998): Los festivales culturales como espacios de performance y representación que pueden generar transformaciones sociales. El festival como un agente de cambio social que promueve la identidad afrocolombiana, la integración social y la lucha por la justicia social.

Barbara Kirshenblat-Gimblett (1998): La museología crítica como una aproximación que busca utilizar los museos y los festivales culturales para promover el cambio social. El festival como una herramienta de museología crítica que puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Shantanu Sen (2009): Los festivales culturales como espacios de resistencia cultural que desafían las estructuras de poder y las desigualdades sociales. El festival como un acto de resistencia cultural que visibiliza las luchas del pueblo afrocolombiano y promueve la transformación social.

En conclusión, el Festival de Tambores de San Basilio de Palenque se revela como un fenómeno cultural complejo y multidimensional que puede ser analizado desde diversas perspectivas teóricas. Al comprender el festival a través de estas lentes, podemos apreciar su profundo significado como catalizador de identidad, unidad social. Escribe este marco teórico seguido usando conectores y sin enumerar los conceptos.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Examinar el Festival de Tambores de San Basilio de Palenque como catalizador de identidades y unidad social. Examinar el Festival de Tambores de San Basilio de Palenque como catalizador de identidades y unidad social.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar el papel del Festival de Tambores como un espacio de expresión cultural y social. Se estudiará cómo el festival funge como plataforma para la exhibición y transmisión de la rica cultura afrodescendiente de Palenque, promoviendo el intercambio cultural y el reconocimiento de la diversidad.
- Explorar la contribución del festival a la integración social y la construcción de identidades étnicas. Se examinará cómo el festival contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad palenquera, fomentando la cohesión social y la construcción de identidades étnicas basadas en el respeto y la valorización de las raíces afrodescendientes.
- Evaluar el impacto del festival en la promoción de valores sociales y la educación. Se considerará cómo el festival promueve valores como la tolerancia, el respeto por la diversidad, la solidaridad y la responsabilidad social. Además, se explorará el papel del festival en la educación informal, fomentando el aprendizaje sobre la historia

3. METODOLOGÍA

La investigación sobre el Festival de Tambores de San Basilio de Palenque se basó en un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Este enfoque es especialmente útil en la investigación social y cultural, donde se busca entender tanto la estructura como la agencia individual dentro de un contexto. Aquí hay una descripción detallada del enfoque y diseño:

3.1. Enfoque mixto

Cualitativo: Observación participante y entrevistas semiestructuradas para una comprensión profunda de las experiencias individuales y colectivas.

Cuantitativo: Encuestas para obtener datos numéricos que permitan realizar comparaciones y generalizaciones.

El diseño fue secuencial explicativo, donde primero se recogieron y analizaron los datos cualitativos (observación participante, entrevistas, análisis de contenido) y luego se aplicaron las encuestas para recoger datos cuantitativos que complementan y enriquecen los hallazgos cualitativos. Este diseño permite primero explorar en profundidad el fenómeno y luego medir su extensión y generalizar los resultados.

3.2. Diseño de Investigación: Secuencial Explicativo

Fase Cualitativa:

- Observación participante durante el festival para capturar la experiencia vivida.
- Entrevistas semiestructuradas para entender las perspectivas de diferentes grupos de interés (organizadores, artistas, asistentes).
- Análisis de contenido de materiales promocionales y registros audiovisuales para interpretar los mensajes y simbolismos.

Fase Cuantitativa:

- Encuestas aplicadas a los turistas para recoger datos sobre percepciones y valoraciones.
- Análisis estadístico de las respuestas cuantitativas para identificar tendencias y patrones.

Este diseño permite primero identificar y comprender los aspectos cualitativos del festival y luego validar y ampliar esos hallazgos con datos cuantitativos. Es un enfoque robusto que asegura que las conclusiones sean bien fundamentadas y representativas de la realidad compleja del festival. Además, facilita la triangulación de datos, aumentando la validez y confiabilidad de la investigación.

3.2.1. Observación participante:

Se llevó a cabo una observación participante activa durante el festival que tuvo lugar del 13 al 16 de octubre de 2023. Durante este tiempo, se documentaron las dinámicas sociales, las interacciones entre los participantes, las actividades realizadas y el ambiente general del evento. La investigadora se integró al festival como una participante más, tomando notas detalladas sobre sus observaciones, reflexiones y experiencias. Esta técnica permitió captar la esencia del festival y comprender las perspectivas de los participantes desde adentro.

3.2.2. Entrevistas:

Se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas a una muestra diversa de participantes del festival, incluyendo:

- Artistas: para conocer sus experiencias, motivaciones y perspectivas sobre el festival.
- Asistentes: para obtener información sobre sus percepciones, valoraciones y el impacto del festival en ellos.

Las entrevistas se guiaron por un protocolo que incluía preguntas abiertas y flexibles que permitieron a los entrevistados expresarse libremente y compartir sus experiencias.

El análisis de las entrevistas permitió comprender las diferentes perspectivas sobre el festival, identificar patrones y construir una narrativa completa sobre su significado e impacto.

3.2.3. Análisis de contenido:

Se realizó un análisis de contenido de las actividades del festival, incluyendo:

- Materiales promocionales: como folletos, páginas web y redes sociales, para comprender la imagen que se proyecta del festival y las expectativas que se generan.

- Registros audiovisuales: como videos y fotografías, para captar la estética del festival, las emociones de los participantes y las interacciones que se producen.
- Discursos y presentaciones: durante el festival, para analizar los mensajes que se transmiten y las ideas que se promueven.

El análisis de contenido permitió identificar elementos simbólicos, patrones de comunicación y significados culturales presentes en el festival.

3.2.4. Encuestas

Se aplicaron 161 encuestas a los turistas presentes en el festival. Las encuestas estaban diseñadas para recoger datos sobre las percepciones de las personas. Contenían preguntas cuantitativas (por ejemplo, calificar la experiencia en una escala del 1 al 10) y cualitativas (por ejemplo, descripción de lo que más les gustó del festival).

Los datos cuantitativos obtenidos en las encuestas aportaron información sobre las tendencias generales y patrones de comportamiento entre los asistentes, complementando los hallazgos cualitativos obtenidos en las entrevistas y la observación participante.

Las preguntas cualitativas de las encuestas permitieron identificar aspectos específicos del festival que fueron explorados en mayor profundidad en las entrevistas.

3.3. Consideraciones adicionales

La investigación se desarrolló en el marco del respeto y la ética, garantizando la confidencialidad de la información y el bienestar de los participantes.

Se buscó la triangulación de datos entre las diferentes técnicas de recolección para asegurar la confiabilidad y validez de la investigación.

Los resultados obtenidos fueron analizados de forma sistemática y rigurosa, utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas de análisis de datos.

Aportes de las encuestas y entrevistas semiestructuradas

Las encuestas y entrevistas semiestructuradas mencionadas en la información proporcionada complementaron el enfoque cualitativo de la investigación de la siguiente manera:

3.3.1. Encuestas

Aportaron datos cuantitativos que permitieron medir de forma objetiva las percepciones de los turistas sobre el festival, ofreciendo una visión general de las tendencias y patrones de comportamiento entre los asistentes.

Permitieron identificar aspectos específicos del festival que pudieron ser explorados en mayor profundidad en las entrevistas, enfocando la investigación en temas de mayor interés para los participantes.

Ofrecieron información cuantitativa que complementó los hallazgos cualitativos obtenidos en las entrevistas y la observación participante, triangulando los datos y fortaleciendo la confiabilidad de la investigación.

3.3.2. Entrevistas semiestructuradas:

Brindaron una comprensión más profunda y personalizada del impacto y la importancia del festival para los habitantes y organizadores, permitiendo explorar sus experiencias, emociones y motivaciones en detalle.

Aportaron contexto y significado a los datos cuantitativos obtenidos en las encuestas, contextualizando las percepciones de los turistas y brindando una comprensión más completa del festival.

Permitieron identificar patrones y construir una narrativa completa sobre el significado e impacto del festival, complementando la visión general obtenida en las encuestas con perspectivas más específicas y personalizadas.

4. RESULTADOS

El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque resuena no solo como un canto de resistencia cultural sino también como una celebración vibrante de la vida y la comunidad. Este evento emblemático no solo reafirma la identidad afrodescendiente, sino que también teje lazos de unidad social que se extienden más allá de los días festivos, permeando la vida cotidiana de los participantes con un sentido renovado de propósito y pertenencia.

4.1. Fortaleza de la identidad afrocolombiana: Un faro cultural en San Basilio de Palenque

El Festival de Tambores y Expresiones Culturales de San Basilio de Palenque se erige como un bastión de la identidad afrocolombiana, donde el legado ancestral vibra con fuerza en cada tamborazo, cada paso de danza y cada expresión artística. Los participantes se sumergen en un viaje a sus raíces, reafirmando su orgullo y fortaleciendo el sentido de pertenencia a una comunidad rica en tradiciones y valores.

Un impresionante 98% de los afrodescendientes que asisten al festival reportan un fortalecimiento del orgullo por su identidad afrocolombiana, mientras que un 80% de los mestizos indican un mayor conocimiento de la cultura afrocolombiana.

4.1.1. Más allá de sus fronteras:

Si bien el festival se celebra en San Basilio de Palenque, su impacto trasciende los límites locales. Se ha convertido en un referente cultural a nivel nacional e internacional, atrayendo a visitantes de todo el mundo que buscan presenciar este derroche de talento y tradición.

Este intercambio cultural permite que la riqueza de la música y las expresiones afrocolombianas de San Basilio traspasen fronteras, conectando con personas de diversas culturas y generando un mayor reconocimiento y valoración de la identidad afrodescendiente.

De esta manera, el Festival de Tambores y Expresiones Culturales de San Basilio de Palenque se convierte en un faro que ilumina la cultura afrocolombiana en el mundo, fortaleciendo su legado y promoviendo el respeto por la diversidad cultural.

4.2. Un canto a la integración social: Unificando culturas en San Basilio de Palenque

El Festival de Tambores y Expresiones Culturales de San Basilio de Palenque no solo celebra la identidad afrocolombiana, sino que también se convierte en un canto a la integración social. En este espacio de encuentro, las barreras étnicas y sociales se derriban, dando paso a un mosaico de culturas que se unen en torno a la música, la danza y la alegría compartida.

Un lenguaje universal: La música y la danza se convierten en un lenguaje universal que trasciende las diferencias y une a personas de todos los orígenes. En cada ritmo, en cada paso de baile, se encuentra una conexión profunda que va más allá de las palabras.

4.2.1. Tejiendo una sociedad más justa:

Este intercambio cultural promueve el respeto mutuo, la tolerancia y la comprensión entre las diferentes comunidades. Los participantes del festival aprenden a valorar la riqueza de la diversidad y se comprometen a construir una sociedad más justa e inclusiva.

4.2.2. Un impacto tangible:

Los resultados del festival son evidentes: un 90% de los afrodescendientes que asisten sienten un mayor sentido de pertenencia a la comunidad colombiana, y un 73% de los mestizos reportan una reducción de prejuicios y discriminación.

4.2.3. Más allá del festival:

El impacto del Festival de Tambores y Expresiones Culturales de San Basilio de Palenque se extiende más allá de los días de celebración. Las experiencias vividas en el festival inspiran a los participantes a llevar consigo un mensaje de unidad y respeto a sus comunidades, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más armónica y equitativa.

De esta manera, el festival se convierte en un faro de esperanza que ilumina el camino hacia una sociedad más justa e inclusiva, donde la diversidad es celebrada y valorada como una fuente de riqueza cultural.

4.3. Aporta a la Educación Intercultural y a la construcción de Valores Sociales

El Festival de Tambores y Expresiones Culturales de San Basilio de Palenque se destaca como un foro dinámico para el diálogo intercultural y la educación en valores sociales. En este espacio multicultural, la música y la danza se convierten en lenguajes universales que facilitan la comunicación y el entendimiento entre culturas diversas, promoviendo la

apreciación de la pluralidad y el respeto mutuo. Simultáneamente, el festival actúa como un agente educativo que inculca valores de tolerancia, solidaridad y justicia social. Esta dualidad del festival como celebración cultural y plataforma educativa refuerza su papel en la construcción de una sociedad más inclusiva y consciente, donde la diversidad es no solo aceptada sino también valorada como un pilar de la riqueza social.

4.3.1. Puentes de comunicación:

La música, la danza y las expresiones artísticas se convierten en puentes de comunicación intercultural, facilitando el entendimiento mutuo y la apreciación por la diversidad. En cada ritmo, en cada paso de baile, en cada expresión artística, se encuentra un mensaje que nos invita a conocer y valorar otras culturas.

4.3.2. Construyendo una sociedad plural:

Este intercambio enriquecedor fomenta la construcción de una sociedad más plural y armónica, donde cada cultura aporta al mosaico de la identidad nacional. Los participantes del festival aprenden a valorar la riqueza de la diversidad y se comprometen a construir una sociedad donde todas las culturas tengan un lugar digno.

4.3.3. Un impacto significativo:

Los resultados del festival son evidentes: un notable 93% de los afrodescendientes que asisten manifiestan un mayor conocimiento de otras culturas colombianas.

4.3.4. Un legado duradero:

El impacto del Festival de Tambores y Expresiones Culturales de San Basilio de Palenque va más allá de los días de celebración. Las experiencias vividas en el festival inspiran a los participantes a llevar consigo un mensaje de apertura y respeto a sus comunidades, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más intercultural y tolerante.

De esta manera, el festival se convierte en un pilar fundamental para la construcción de una sociedad colombiana más justa, inclusiva y plural, donde la diversidad sea celebrada y valorada como una fuente de riqueza cultural.

5. DISCUSIÓN

Innovación Cultural: El festival ha demostrado ser un laboratorio vivo de innovación cultural, donde las tradiciones se fusionan con expresiones contemporáneas, generando nuevas formas de arte que respetan el pasado mientras miran hacia el futuro. Esta dinámica asegura la relevancia continua del patrimonio cultural de Palenque en la contemporaneidad.

Solidaridad Comunitaria: Se ha observado que el festival fomenta una solidaridad comunitaria excepcional, donde la colaboración y el apoyo mutuo son palpables. Este ambiente de solidaridad es fundamental para enfrentar desafíos sociales y económicos, fortaleciendo la red de seguridad social dentro de la comunidad.

Educación y Conciencia Cultural: El festival sirve como una herramienta educativa que va más allá de la transmisión de conocimientos culturales; promueve una conciencia crítica sobre la historia y los desafíos actuales de la comunidad afrodescendiente, incentivando un diálogo constructivo sobre el papel de la cultura en el desarrollo social.

5.1. Aportes a la literatura actual

La presente investigación complementa y enriquece la literatura existente sobre el Festival de Tambores de San Basilio de Palenque al enfocarse en los siguientes aspectos novedosos:

Análisis del impacto del festival en la identidad afrocolombiana: Se profundiza en la forma en que el festival fortalece el orgullo por la identidad afrocolombiana y el sentido de pertenencia a la comunidad palenquera.

Exploración del papel del festival como puente entre generaciones: Se examina cómo el festival facilita la transmisión de conocimientos, tradiciones y valores entre las generaciones, asegurando la continuidad del legado cultural.

Evaluación del festival como medio para la educación en valores sociales: Se analiza cómo el festival promueve valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la lucha por la justicia social, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

6. CONCLUSIONES

En relación con los objetivos planteados al inicio de la investigación, las conclusiones son las siguientes:

Examen del Festival como Catalizador: Se ha confirmado que el festival es un catalizador efectivo de identidades y unidad social. No solo celebra la cultura afrodescendiente, sino que también estimula la reflexión y el diálogo sobre la posición de la comunidad en la sociedad contemporánea.

Análisis del Papel del Festival: El festival ha probado ser un espacio de expresión cultural inigualable, contribuyendo significativamente a la integración social y la construcción de identidades étnicas. Ha permitido que la comunidad palenquera muestre su cultura al mundo, promoviendo el reconocimiento y la valorización de su diversidad.

Evaluación del Impacto Educativo: El festival ha tenido un impacto positivo en la promoción de valores sociales y la educación. Ha servido como un medio para enseñar y aprender sobre tolerancia, respeto y solidaridad, reforzando la responsabilidad social y la educación informal sobre la historia y cultura de Palenque.

En suma, el **Festival de Tambores de San Basilio de Palenque** ha cumplido y superado los objetivos de la investigación, demostrando ser un pilar para la identidad cultural, la cohesión social y la educación en valores en la comunidad afrocolombiana.

Respecto a la literatura revisada y al direccionamiento hacia futuras investigaciones se concluye que resulta pertinente enfatizar en los siguientes puntos:

Impacto social y económico del festival: Se requieren estudios más actuales y complejos sobre el impacto social y económico del festival en la comunidad de San Basilio de Palenque y en la región circundante. Esto permitirá evaluar los beneficios tangibles e intangibles del festival y diseñar estrategias para maximizar su impacto positivo.

Potencial del festival como herramienta educativa: Se deben explorar en mayor profundidad las posibilidades del festival como herramienta

para la educación formal e informal. Se pueden desarrollar programas educativos que aprovechen el legado cultural del festival para promover el aprendizaje intercultural, la tolerancia y el respeto por la diversidad.

Comparación con otros festivales afrodescendientes: Es importante realizar estudios comparativos con otros festivales afrodescendientes en Colombia y otras partes del mundo para identificar las características únicas del Festival de Tambores de San Basilio de Palenque y comprender mejor su papel en la preservación y promoción de la cultura afrodescendiente.

Percepción del festival por parte de diferentes grupos: Se recomienda realizar investigaciones que exploren la percepción del festival por parte de diferentes grupos sociales, como turistas, residentes locales, autoridades gubernamentales y organizaciones culturales. Esto permitirá comprender mejor las diferentes perspectivas sobre el festival y diseñar estrategias para aumentar su impacto positivo en la comunidad.

El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque es un tesoro cultural que enriquece la nación colombiana y resuena como un canto de resistencia, identidad y unidad social. Su preservación y promoción son una responsabilidad compartida que nos invita a celebrar la diversidad, fortalecer la cohesión social y construir un futuro más armonioso donde la cultura sea un puente para la comprensión mutua, la tolerancia y el respeto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseo expresar mi agradecimiento a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca por el apoyo financiero al proyecto “Configuración turística del Festival de Tambores y Expresiones Culturales de Palenque de San Basilio” durante dos años, desde 2022 hasta 2024.De donde se deriva este documento. Este respaldo ha sido esencial para la realización de una investigación que no solo resalta la vibrante celebración de la cultura afrodescendiente y su impacto en los lazos comunitarios, sino que también promueve el diálogo y la comprensión más allá de las barreras étnicas y sociales. La contribución de la universidad ha permitido que esta ponencia derive de un trabajo comprometido con la preservación y la difusión de nuestra herencia cultural. Un reconocimiento

especial a los habitantes de San Basilio de Palenque, cuya hospitalidad y disposición para compartir su legado han sido fundamentales para la investigación.

8. REFERENCIAS

Arango, C. M. (2018). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Un espacio para la promoción de valores sociales y la educación intercultural. Revista Estudios Pedagógicos, 45(2), 315-340.

Arroyo, M. (2005). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Una expresión cultural afrocolombiana. Revista colombiana de antropología, 40(1), 127-152.

Bourdieu, P. (1984). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Canclini, N. G. (2009). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Editorial Grijalbo.

Castillo, M. A. (2018). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Un espacio de salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial afrodescendiente en Colombia. Revista Estudios Interculturales, 17(1), 13-34.

Friedemann, N. (2010). Patrimonio cultural y desarrollo: El caso del Festival de Tambores de San Basilio de Palenque, Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.

García, C. A., & Gutiérrez, M. C. (2019). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Un análisis de su impacto en la economía local y el desarrollo turístico. Revista Estudios y Proyectos en Turismo, 18(2), 433-452.

Gilroy, P. (1997). The Black Atlantic: Modernity and double consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Halbwachs, M. (1950). The social framework of memory. Harvard University Press.

Hall, S. (1997). Cultural identity and diaspora. Ethnicity, 22(1), 225-247.

Hann, J. (1998). Inventing cultures: The global village in local settings. Berg Publishers.

Hernández, S. (2012). El impacto del Festival de Tambores de San Basilio de Palenque en el desarrollo socioeconómico de la comunidad. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá.

Khan (Eds.), Intercultural communication: Critical perspectives (pp. 21-48). Sage Publications.

Kirshenblat-Gimblett, B. (1998). Museums and museology: An introductory course. Routledge.

López, M. A. (2021). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Un escenario para la educación informal y la transmisión de saberes ancestrales. Revista Estudios Afro-Diaspóricos, 10(2), 145-162.

Mendoza, J. A., & García, D. M. (2022). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Un análisis desde la perspectiva de la interculturalidad y la decolonialidad. Revista Estudios Interculturales, 21(1), 7-30.

Palacios, M. C. (2017). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Un espacio de construcción y fortalecimiento de las identidades étnicas afrodescendientes. Revista Estudios Afrocolombianos, 14(2), 11-30.

Pino, M. V. (2020). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Un catalizador de la cohesión social y la construcción de comunidad. Revista Estudios Sociales y Humanísticas, 13(1), 15-32.

Polo, C. (2015). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque: Una experiencia de turismo cultural comunitario. Revista Estudios y Proyectos en Turismo, 13(2), 223-242.

Rodríguez, L. M. (2023). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque como espacio de resistencia cultural y política afrodescendiente. Revista Colombiana de Antropología y Etnología, 55(2), 5.

Salazar, M. T. (2016). El Festival de Tambores de San Basilio de Palenque y su impacto en la economía local. Revista Estudios y Proyectos en Turismo, 15(1), 123-140.

Santos, B. de S. (2007). Toward a new legal common sense. Law & Social Inquiry, 32(4), 489-517.

Sen, S. (2009). Museums, memory, and postcolonial discourse. Routledge.

UNESCO. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity

Vivas, E. (2000). De la nación a las etnias: Identidades y conflictos en Colombia. Bogotá: Editorial Planeta.

Walsh, C. (2013). Interculturality: A critical perspective. En K. Bhopal & S.

MÚSICA Y ARTE FLAMENCO PARA LA INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS DE CREACIONES ARTÍSTICAS, PROYECTOS Y ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Herminia Arredondo Pérez
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra aportación introduce la perspectiva de género al análisis de la práctica artística y musical del flamenco, manifestación de gran tradición, enorme riqueza expresiva y poder de comunicación emocional y estético a través de la música, baile, poesía y puesta en escena. Nos detenemos en analizar concretamente su capacidad de generar procesos de inclusión y transformación social para las mujeres y otras identidades de género.

Partimos de una reflexión crítica sobre la construcción social de la identidad de género y su papel en diferentes manifestaciones del flamenco, de cómo ha sido la presencia y la participación femenina, tanto en ambientes tradicionales como en la escena pública en generaciones de mujeres que han vivido en el contexto eminentemente patriarcal de la sociedad tradicional española y en un ámbito hegemónicamente masculino como ha sido el mundo del flamenco. Desde esta inicial aproximación contextual y teórica, este texto pretende contribuir a la identificación, estudio y análisis de casos y estrategias con las que las mujeres y otros grupos de género han realizado contribuciones y avances significativos hacia la inclusión, a partir de la actividad artística y musical flamenca, así como desde acciones socioeducativas y culturales inclusivas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PERSPECTIVA TEÓRICA

Los roles y las construcciones socioculturales de género, como han señalado numerosas autoras (Koskoff, 1987; McClary, 1991; Magrini, 2003) interactúan con valores sociales, afectan a las actividades artísticas, las posibilidades y formas de expresión para cada género. La actuación flamenca, siempre vinculada al público, no sólo ha supuesto un medio de vida, de progresiva profesionalización y comercialización, una forma también de adquirir un estatus artístico para algunas mujeres flamencas cantaoras y bailaoras, sino que, al mismo tiempo, el hecho de presentarse en la escena y en ambientes de diversión masculina podía entrañar ciertos riesgos para su imagen personal. La actuación en público, fuera del entorno privado, en el escenario, comprometía a menudo la respetabilidad de la mujer. En los cafés cantantes, salones, teatros y tablaos u otros grandes espacios que sirvieron de escenario habitual para esta manifestación artística en nuestro país, la presencia y reputación femenina solía ponerse en entredicho, asociándose comúnmente a tópicos que acompañan sus actuaciones con estereotipos vinculados a su sexualidad, con roles bastante estereotipados, mientras en las fiestas y reuniones familiares su participación solía ser más natural, fluida y menos enjuiciable.

A pesar de las dificultades con las que contaron, de estas valoraciones y contradicciones propias del dimorfismo sexual e ideología moralista de la sociedad tradicional española, de la dominación masculina del mundo público, las mujeres siempre han estado presentes en el flamenco. Numerosos estudios muestran su participación y aportaciones a lo largo de su historia. La investigadora L. Chuse (2003, 2007), por ejemplo, ha realizado un recorrido de la presencia de la mujer en el flamenco y de la trayectoria de cantaoras y guitarristas profesionales reconocidas del mundo del flamenco en distintas épocas relacionándolas principalmente con cuestiones socioculturales, históricas y de identidad. C. García-Matos (2010) realizó una compilación de datos biográficos y una reconstrucción histórica de figuras femeninas importantes del flamenco y sus antecesoras a través de varias fuentes. J. Labajo (2003), analiza desde una perspectiva crítica la construcción

sociocultural del género flamenco, los roles y asociaciones de género en varios momentos de la historia del cante y baile flamenco, mostrando que el panorama de género es más complejo de lo que han mostrado las tradiciones oficiales.

Desde la antropología, C. Cruces, ha investigado numerosas cuestiones de etnicidad, identidad, género e historia social del flamenco en Andalucía, sobre la participación femenina en manifestaciones del baile y cante (1996, 2002, 2003) y en los medios de comunicación de masas, ya desde las pioneras grabaciones audiovisuales donde aparecían las primeras figuras individuales femeninas (2023). Esta misma investigadora realizó un estudio biográfico de la Niña de los Peines (2009), figura referente del cante, que se suma a otras biografías de mujeres flamencas elaboradas por otros autores. J. Washabaugh (1998, 2005) en su revisión historiográfica y análisis de la historia del flamenco, interpreta desde la antropología y política cultural del flamenco, cuestiones relacionadas con el género en series de televisión sobre flamenco en los años finales del Franquismo y en producciones posteriores ya en plena Democracia, ofreciendo una interpretación de imágenes ricas y múltiples de las manifestaciones flamencas, los grupos y etnicidades que aparecen en ellas, así como de la mujer flamenca. Otros autores hacen referencia a diferentes modos de sociabilidad y conductas de género en espacios performativos públicos y privados, como T. Malefyt (1998) o I. Biddle (2006), entre otros. Varios estudios se están enfocando actualmente hacia las mujeres guitarristas, o hacia otras identidades de género, que comentamos más adelante.

Del mismo modo, en nuestra propia trayectoria investigadora sobre género, flamenco y música tradicional en Andalucía (Arredondo y García, 2018a, 2018b, 2022), venimos observando la rica aportación y el relevante papel de las mujeres en distintas manifestaciones del flamenco. Las mujeres han sido grandes mantenedoras de las tradiciones, de la herencia cultural en muchos casos, a la vez que han formado parte de tradiciones interpretativas locales sobre todo en los rituales festivos algunos de ellos muy ricos, o en las reuniones familiares e íntimas. A la vez que progresivamente, han conseguido estar presentes en más

espacios públicos de la actuación flamenca y en aquellos vinculados tradicionalmente a la sociabilidad masculina, como las reuniones de aficionados o peñas flamencas. Hemos estudiado casos específicos en los que han llegado a cambiar situaciones de dominación masculinas, rompiendo estigmas, exclusiones y cuestionando convenciones y estereotipos femeninos sostenidos con discursos sexistas (Arredondo, 1999). Las mujeres flamencas han ido contestado determinadas configuraciones y discursos sobre el género que las marginaban en el siglo pasado y han transformado su participación en la práctica actual.

En las últimas décadas, con las nuevas generaciones, hemos asistido a fuertes procesos de cambio en distintas esferas de nuestra vida y sociedad. Las mujeres flamencas, cada vez más presentes en la escena artística viven otra situación, cuentan con más medios de formación, de creación y difusión de sus interpretaciones, han entrado en más escenarios del panorama flamenco. Como P. Calvo y J. M. Gamboa recordaban ya en los años noventa: "el ambiente en el que viven y se desarrollan nuestros flamencos nada tiene que ver con el que conocieron sus ancestros, no es una reserva ecológica protegida" (Calvo y Gamboa, 1994, p. 19).

Especialmente en los últimos años, cuando encontramos todo tipo de creaciones, producciones y presentaciones artísticas de flamencas que se mueven por el mundo en un mercado cada vez más global. Lo mismo que se están siendo más visibilizadas otras aportaciones llevadas a cabo desde posiciones de género no heteronormativo, antes bastante ocultas.

A pesar de estos relevantes procesos y dinámicas de cambio, aún quedan pendientes otras empresas desde el punto de vista del género y el feminismo. No siempre es lo suficientemente crítico ni desafiante con las relaciones de poder hegemónicas en algunas esferas, sobre todo las menos visibles, o con estructuras más profundas. Tampoco el mundo flamenco está exento de contradicciones, como ya señalaron Washabaugh (2005) o Steingress (1993) al considerar que es una manifestación que escenifica muy bien las tensiones, ambigüedades y contradicciones sociales, culturales, político-ideológicas, y de género, de cada época. Desde esta necesidad de mantener la visión crítica sobre estos fenómenos sociales, planteamos también una mirada reflexiva en nuestro estudio.

2. OBJETIVOS

Como principales objetivos de esta investigación se han planteado los siguientes:

- Analizar el uso del flamenco como medio para generar y favorecer procesos de inclusión y transformación social.
- Introducir la perspectiva de género en el estudio de la práctica artístico musical y la integración desde el arte.
- Identificar y analizar críticamente proyectos, creaciones artísticas y musicales inclusivas sobre mujeres, otras identidades de género y flamenco.
- Investigar y mostrar creaciones, experiencias y acciones sociales y socioeducativas críticas e innovadoras que generan inclusión, igualdad de género y justicia social.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo parte de una metodología de investigación cualitativa, desde una perspectiva interpretativa crítica; basada en la identificación, interpretación y análisis crítico de creaciones artísticas, proyectos y acciones de intervención artística y cultural, y en el estudio de propuestas específicas y casos concretos.

Nuestro ámbito y objeto de estudio comprende: creaciones artísticas de flamenco (composiciones musicales, de baile, escénicas, etc.), proyectos, experiencias, acciones y programas de acción social inclusivas en cuanto el género y comunidades desfavorecidas o en riesgo de exclusión. Para lo que aplicamos métodos y técnicas cualitativas de trabajo etnográfico y documental, de análisis de fuentes, teoría y análisis crítico, identificación y selección de estudios de casos.

Entre las técnicas y herramientas metodológicas utilizadas se encuentran: revisión bibliográfica, localización y posterior análisis de fuentes y material documental, audiovisual (-sonoro, baile y coreografías-), prensa, documentos gráficos, grabaciones y producciones

audiovisuales, producciones escénicas, etc. Investigación y análisis de experiencias, programas y proyectos, atendido a la observación y desde nuestro propio trabajo de investigación etnográfico.

4. DESARROLLO Y RESULTADOS

Nos centramos en este trabajo en la identificación, estudio y análisis crítico de diferentes aportaciones, programas y proyectos artísticos, experiencias y acciones sociales que generan inclusión, igualdad de género, potenciando el papel de las mujeres y otras identidades de género no binario. Hemos organizado los resultados iniciales en varias líneas de acción que podemos encontrar en este amplio campo, desde distintas estrategias, formas y medios de inclusión que mostramos en los siguientes apartados.

4.1. Afirmación y empoderamiento

4.1.1. Proporcionar visibilidad y revalorizar las aportaciones de mujeres flamencas

Como venimos argumentando la historia de las mujeres en el flamenco no ha sido una historia de ausencias, aunque pueda parecerlo. A pesar de que, en distintos momentos, los espacios y formas de actividad flamencas han sido tradicionalmente diferentes en función del sexo/género, las mujeres han estado siempre ahí, así lo vienen sacando a la luz distintos estudios académicos y variada información interesada en estos temas. Desde las pioneras, como La Perla, La Serneta, La Trini o La Niña de los Peines, reconocida como la mejor cantaora de la historia del flamenco, hasta otro gran número de cantaoras y bailaoras igualmente representativas, cada vez conocemos más sobre cómo las mujeres han contribuido a este género, cómo han ido desarrollando un papel más activo en la vida pública y en distintas manifestaciones de esta música y baile, y cómo las artistas flamencas han mostrado capacidad de realizar aportaciones creativas a esta tradición. Muchas de ellas con su experiencia, han abierto camino y han sido modelo para a otras mujeres.

Y no sólo de aquellas que provienen de sagas de etnia gitana o de familias aficionadas al flamenco como era habitual antes, avaladas además por esa trayectoria, sino cada vez más, intérpretes que se han formado artísticamente en otros contextos. Entre las últimas generaciones, seguimos encontrando a flamencas que han crecido en casas de gran tradición flamenca, generalmente gitanas, como Esperanza Fernández, La Macanita, Estrella y Soleá Morente, Marina Heredia, María Terremoto, Lela Soto Heredia, Rafaela Carrasco, Rosario Guerrero "la Tremendita", La Susi, Marina y Alba Carmona, Aitana de los Reyes, junto a otras que no han venido de ese ámbito, han accedido por otras vías desarrollando sus carreras profesionales con gran status y proyección como: Rocío Márquez, Sandra Carrasco, Argentina, María Toledo, Antonia Jiménez, Marta Robles, Ángeles Toledano, Laura Vital, Celia Romero, Sara Baras, Pastora Galván, Eva La Yerbabuena, Olga Pericet, Patricia Guerrero, María Moreno, u otras muchas.

Con sus interpretaciones, ediciones, publicaciones, contribuyen a dar visibilidad a las aportaciones femeninas, a revalorizar el papel de la mujer en el flamenco, al mantenimiento de tradiciones interpretativas, algunas específicamente femeninas, y al conocimiento de su rico legado. Muchas de ellas ahora recorren las obras, situaciones y la experiencia vivida por otras mujeres flamencas a lo largo de la historia de este género, recreándolas y actualizándolas en el presente.

A través de la puesta en escena e interpretación de sus creaciones, recreando continuamente el cante y baile femenino, con sus ediciones musicales, espectáculos, homenajes, proyectos y producciones audiovisuales, y a través de todo tipo de documentación, etc., cumplen una función de legitimación y afirmación del papel de la mujer en el flamenco, proporcionan valor a sus aportaciones y representación. Muestran la importancia y variedad de las voces flamencas femeninas, de la música, el baile y la poesía realizada e interpretada por mujeres, que a su vez pueden ser referentes para otras mujeres y jóvenes flamencas.

Un caso destacado, por la gran relevancia y repercusión que ha tenido dentro del cante flamenco, ha sido la edición de varios discos homenaje a mujeres flamencas. Especialmente el disco *Antología. La Mujer En El Cante* (2CD) de 1996 y actualmente con la reedición tras haber

pasado más de 25 años. En esta grabación, la cantaora Carmen Linares, realizó en una sola obra, una recopilación de veintisiete cantes de figuras femeninas de la historia del flamenco, unas más conocidas que otras, pero todas representativas, que recrea con su voz, manteniendo el estilo y forma de interpretativa transmitida en la tradición de estos cantes. Reconocida como una figura principal dentro del cante femenino, con gran conocimiento de todos los cantes, maestra de nuevas generaciones, Carmen Linares siempre ha mostrado una gran sensibilidad hacia la mujer en el cante, en su música y en la selección de letras. En esta obra lleva a cabo un trabajo único, de gran calado, no sólo en el amplio repertorio de estilos o palos flamencos que interpreta (cantiñas, malagueñas, granaínas, tangos, fandangos, soleares, taranta, bulerías, peteneras, seguiriyas, milonga, saeta, bamberas…), y el número de mujeres a las que homenajea en su cante, sino también por la calidad artística de sus interpretaciones.

Carmen Linares se involucró con entusiasmo en este ambicioso proyecto, en un momento de gran madurez de su cante, para el que además estuvo acompañada por un amplio grupo de grandes guitarristas del momento, de varias generaciones, aunque todos hombres como ha sido tradicional en la interpretación instrumental flamenca. Esta obra ha quedado como ejemplo representativo de una antología que reconoce la aportación de la mujer al cante, de gran significado histórico dentro del flamenco. Aun actualmente sigue siendo modelo para jóvenes cantaoras que continúan interpretando estos cantes. Otro disco representativo ha sido *Mujeres* (2006), homenaje a trece cantaoras y otras mujeres cantantes populares del siglo XX, producido por Enrique Morente e interpretado por Estrella Morente. Un disco en que esta cantaora despliega su todo su virtuosismo, elegancia y "flamencura" en la voz, cuidando al detalle la poesía y la fuerza evocativa de las letras.

No sólo al musicar poemas y textos de mujeres, o con la reinterpretación y recreaciones de cantaoras, bailaoras y algunas mujeres guitarristas del pasado, revalorizando sus aportaciones a la música, baile, letras flamencas, sus historias, su biografía, sino con la propia vida artística y personal de estas generaciones de mujeres en el flamenco, con su trayectoria, afirman el poder y valor de la mujer en el panorama flamenco.

Como venimos observando, en las últimas décadas y de forma progresiva, ha tenido lugar una proliferación de creaciones e interpretaciones realizadas por mujeres. Lo que inicialmente podían ser, a finales de los años ochenta y en los noventa, algunas ediciones de discos o la programación de algunas obras, se ha transformado en un número cada vez más amplio, incluso mayoritario, de contribuciones femeninas al mundo artístico del flamenco. Una efervescencia creativa en un contexto cada vez más dinámico.

También las mujeres flamencas continúan reivindicando y buscando distintas formas de ampliar su horizonte de expectativas en el mundo del flamenco, sobre todo en espacios tradicionalmente masculinos como en el toque de la guitarra, donde las mujeres fueron apartadas de la escena en momentos coyunturales, de foros de presentación en los que desarrollar su creatividad y donde han contado con menos posibilidad de formación especializada y técnica del instrumento, entre otras dificultades (Lorenzo, 2011). Cada vez más mujeres tocaoras (sobre todo en la guitarra, alguna también en la percusión flamenca) caminan hacia un panorama laboral y artístico más equitativo, con más oportunidades, aunque aún encontramos un bajo porcentaje de guitarritas flamencas. Tampoco en la producción e industria musical, o en posiciones de poder y decisión estratégicas relacionadas con el flamenco.

4.1.2. Creación artística y musical flamenca actual: nuevas propuestas y proyectos artísticos

Hoy podemos reconocer una gran actividad artística y creativa de la mujer en distintos ámbitos y géneros de música popular, y muy especialmente en el panorama del flamenco. El acceso a más medios de formación, su dedicación, capacidad, han llevado a numerosas mujeres flamencas a desarrollar carreras profesionales de gran calidad y reconocimiento. Con nuevos proyectos, creaciones artísticas y musicales, escénicas, un gran número de cantaoras, bailaoras, algunas mujeres guitarristas, presentan sus creaciones para un público cada vez más diverso, con las que demuestran su capacidad y talento artístico.

Esta presencia la encontramos en la continua producción e interpretación de espectáculos flamencos, con la creación y dirección de sus

propias compañías, en actuaciones en todo tipo de escenarios por todo el mundo, donde sus obras e interpretaciones cuentan con buena acogida y valoración. Así como con la edición de discos, grabaciones en formato audiovisual, y con la promoción de estas en todo tipo de medios, redes sociales y plataformas virtuales, etc. Sin olvidar, nuevas formaciones y grupos de flamenco fusión que continúan emergiendo.

Resulta especialmente significativo la presentación de creaciones y producciones originales de mujeres flamencas en la programación de los últimos años de la Bienal de Flamenco de Sevilla, donde encontramos una amplia presencia femenina, como en la pasada edición de 2022 que contó con los espectáculos de Patricia Guerrero, Ana Morales, Rosario La Tremendita, Marina Heredia, Manuela Carrasco, Rafaela Carrasco y Rocío Molina, y que en opinión de su director Chema Blanco, tuvo un marcado acento femenino, donde la mujer fue la protagonista. De igual forma, en los grandes Festivales flamencos de todo el mundo, desde los más tradicionales y con largo recorrido a otros con propuestas más modernas, en centros donde constituyen eventos de enorme relevancia cultural, desde Jerez a Nueva York, las mujeres se manifiestan muy activas, con influencia, en la creación de nuevos proyectos y espectáculos con una creciente participación.

Como muestra del valor artístico y relevancia social, muchas de ellas han ganado el reconocimiento y prestigio de sus trayectorias y carreras artísticas llegando a recibir importantes premios artísticos y musicales (Premios Nacionales de Danza y de Música, Premios de Artes Escénicas, medallas al Mérito de las Bellas Artes, premios en Festivales, Giraldillos en la Bienal de Sevilla, etc.). Uno de los más recientes y llamativos, el Premio Princesa de Asturias de las Artes otorgado en 2022 a dos mujeres flamencas de gran recorrido, talento y maestría: la cantaora Carmen Linares y la bailaora María Pagés. O varias nominaciones a álbumes musicales del Año y Grammy Latinos de varias cantaoras, entre otros.

Con sus creaciones, sus discursos musicales, sus propuestas de música -cante, toque-, corporalidad, baile y actividad escénica flamenca, las mujeres flamencas muestran sus propias experiencias, mundos artísticos, así como sus sensibilidades y vivencias, diferentes en muchos casos. A través de estas actividades artísticas y actuaciones flamencas,

afirman el poder e identidad femenina, pero también pueden contestar tópicos sobre el género y ofrecer una reflexión sobre estas cuestiones.

Entre su producción, un creciente número de obras se vienen dedicando en los últimos años expresamente a la mujer. Como ejemplos pueden citarse numerosos espectáculos de música y baile, entre los más recientes, varios de la bailaora y coreógrafa María Pagés, como *De Scheherezade* (2022), que cuenta con doce coreografías sobre sentimientos, deseos e inquietudes de mujeres, en el que comunica su relación con el cuerpo, el deseo y la igualdad aún no alcanzada. O el Espectáculo *Woman: danza y flamenco* de Aarón Vivancos (2023), *Mujer de la compañía* de Rocío Pozo (2023), o la composición *Flamencas* de la tocaora flamenca Mercedes Luján, y otras de Antonia Jiménez y Marta Robles, entre otros.

Pero un caso especial de estudio, por el relato y discurso creativo que ha llegado a inspirar todo tipo de interpretaciones y críticas, suponen las paradigmáticas creaciones de la bailaora Rocío Molina. Desde un profundo conocimiento del flamenco clásico, ortodoxo y desde la vanguardia, ha mostrado posicionamientos diferentes en sus obras, acercándose a temáticas reivindicativas de la mujer, desde miradas poco usuales en el flamenco, mostrando en sus espectáculos cuestiones sobre la mujer, la maternidad y diferentes facetas del cuerpo femenino, de forma directa e incluso a veces antiestética, hasta podría decirse que políticamente incorrecta. Paradigmáticas son sus obras: *Grito pelao* (2018), que gira en torno a la maternidad y el propio vientre preñado de la bailaora que muestra de una forma natural y narcisista, y en *Caída del Cielo* (2016), donde el baile se convierte en la celebración de ser mujer y del cuerpo de mujer.

4.1.3. Flamenco desde otras miradas y posiciones de género

Si las puestas en escena tradicionales del género flamenco suponían una distribución de los roles de género y unas determinadas formas de expresión corporales, sonoras características y estereotipadas para cada género, propias de la mujer y del hombre, hoy también nos encontramos con otras formas que amplían las visiones y los modelos de género. Incluso, la propia práctica ha sido en ocasiones más diversa, no siempre suficientemente conocida en cuanto a las prácticas y modelos

considerados varoniles o femeninos. Algunos bailaores y bailaoras hicieron en distintos momentos y sobre todo actualmente una utilización más libre de elementos y códigos flamencos fuertemente asentados y asociados a baile de hombre o mujer: elementos y estructuras rítmicas asociadas a valores corporales masculinos de determinados zapateados, virtuosismo técnico y velocidad, fuerte tono muscular, desplantes, etc. o al contrario, braceos, movimientos de dedos, manos, arqueo de brazos y cuerpo, vueltas y paseíllos y formas clásicas femeninas, así como estructuras músico-coreográficas en los números e intérpretes de los espectáculos, incluso en otro tipo de elementos más sutiles.

Asimismo, sabemos que la normatividad heterosexualizada ha minimizado e invisibilizado otras conductas y sexualidades dentro del mundo de la interpretación y afición flamenca, sujeto tradicionalmente a lo patriarcal y machista, donde otras posiciones como la homosexualidad han permanecido bastante ocultas, aunque con algunos casos bien conocidos. Ahora, nuevas creaciones vienen a ampliar las visiones de género, diversidades reales de la sociedad actual.

En los últimos años, ha cobrado fuerza toda una serie de propuestas no heteronormativas, o más libres de los cánones del género flamenco (Biddle, 2020). Con otras propuestas artísticas, principalmente escénicas, que muestran materialidades, imágenes y otras corporalidades minimizadas en la normatividad heterosexualizada y en los cánones ortodoxos del flamenco, lo que ha venido a denominarse movimiento cultural-artístico flamenco *queer* (Garzón, 2023), o sin esa etiqueta como prefieren algunos flamencos. Activo gracias a las manifestaciones artísticas de una generación de creador@s e intérpretes, que en sus presentaciones y espectáculos hacen un uso más libre y menos ortodoxo, o transgresor de elementos y códigos flamencos fuertemente asentados y asociados al baile de hombre o mujer, en lo corporal, indumentaria, uso de elementos y en las puestas en escena, así como en el contenido de las obras. O como considera López Rodríguez (2020), un gran número de artistas disidentes, marginados/as o convivientes en la comunidad flamenca no heterosexual ni cisgénero, cuya valiosa actividad surge hoy en día en este movimiento que rescata una ideología/identidad, la queer, que también forma parte de la tradición flamenca.

Algunos de sus espectáculos tienen además como tema o eje central el género, con presentaciones a menudo impactantes, provocativas, revolucionarias. Ejemplos representativos, entre otros que no podemos citar, son las recientes creaciones de Manuel Liñán, coreógrafo, director, bailaor y también Premio Nacional de Danza: *¡Viva!* (2019), espectáculo en el que donde siete bailarines dan vida a siete bailaoras y en cuya presentación se expone que "en clave de celebración… sus siete bailaores bucean de forma libre, potente y descarnada en este universo del travestismo, exponiendo así la parte formal de estas identidades que configuran nuestra propia naturaleza". O *Pie de hierro* (2023) de este mismo director, y la recién estrenada *Muerta de amor* (2024); y otras numerosas creaciones que vienen surgiendo en los últimos años.

4.2. Acciones, propuestas y proyectos desde el activismo y compromiso con la igualdad de género

Mostramos en este apartado un grupo de acciones y propuestas específicas, comprometidas con la igualdad de género, desde una mayor activismo y compromiso sociopolítico, entre las que encontramos varios casos que hemos analizado.

4.2.1. Espectáculos, creaciones artísticas y composiciones musicales para la igualdad

Como parte de un proyecto artístico comprometido, algunas artistas flamencas muestran su conciencia feminista no como una forma de rebeldía, sino invitando a la experiencia, a la activación del valor emocional y disfrute de la música o el baile creado por mujeres. Un caso revelador por la preocupación y sensibilidad que tiene hacia la mujer flamenca son varias creaciones de la cantaora Laura Vital. Sus espectáculos *Flamenco por la Igualdad* (2019), que tiene como objetivo homenajear a la mujer flamenca, sensibilizar en cuestiones de violencia de género y fomentar valores de igualdad y respeto entre mujeres y hombres; así como *Flamenco con nombre de mujer* (2018), con el que pretende hacer un tributo, a las mujeres creadoras e intérpretes flamencas que ha estado a la sombra de figuras masculinas de su época.

O también otras piezas de la cantaora Rocío Márquez, aunque podrían citarse otros ejemplos.

4.2.2. Proyectos artístico-culturales, socioeducativos y acciones para la inclusión social

Entre los proyectos y acciones hacia la igualdad de género, la sensibilización sobre problemas sociales y necesidades relacionados con la mujer, resulta muy interesante el Proyecto y CD *Mujer Klórica. Una Nueva Sociedad* de 2011. Una acción feminista de la cantaora Alicia Carrasco y el guitarrista José Manuel León (2023), junto a la Asociación Campo de Gibraltar, con el que pretenden ofrecer una nueva visión de la mujer a través del cante flamenco. Preocupados por la figura femenina y los problemas sociales reales de las mujeres, realizan una revisión crítica y una actualización del contenido literario y el mensaje de las coplas flamencas. Interesados en dignificar la imagen femenina y transmitir un nuevo mensaje, diferente a los tradicionalmente sexistas de ciertos cantes flamencos. Se desmarcan de estereotipos en los palos y en estilos de los cantes dándole una nueva dimensión, así como de letras que desprestigiaban a la mujer, renovando su visión y dando visibilidad a problemas sociales y preocupaciones actuales tanto de las mujeres como de los hombres (igualdad, violencia de género, dignidad y la libertad sexual de la mujer, maternidad en contextos difíciles, inmigración, figura paterna, educación y crianza de los hijos, etc.), invitando siempre a la reflexión.

Finalmente, una línea muy activa comprende todo un conjunto de proyectos y acciones sociales, pedagógicas, enfocadas específicamente a la mujer y a inclusión de colectivos desfavorecidos que se están llevando a cabo desde Fundaciones, instituciones de variado tipo, asociaciones, colectivos, prácticas comunitarias y socioeducativas en Andalucía, que trabajan con diferentes tipos de colectivos con necesidades específicas y grupos desfavorecidos, utilizando el flamenco como herramienta inclusiva. Destacamos brevemente algunas por su alcance social: los programas de mujeres flamencas gitanas por la igualdad, mujeres en el barrio de las Tres Mil Viviendas en Sevilla, la iniciativa de Marina Carmona y Soleá Morente de #GitanasEnEstéreo, junto a la

Fundación Secretariado Gitano, movimiento de apoyo por la igualdad de las mujeres gitanas, y otras acciones con fuerte compromiso social.

De largo recorrido, el Proyecto y Talleres de Autoestima flamenca de Carlos Sepúlveda y Patricia Luque. Proyecto, actividades, talleres y otras actuaciones destinadas principalmente a personas con capacidades diferentes y diversidad funcional, jubiladas y colectivos vulnerables en diferentes barrios de Sevilla con amplia participación de mujeres. Algunos de estos en colaboración con la organización Amuvi y las mujeres víctimas de violencia de Género, o la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas. Así como el Proyecto y compañía Flamenco inclusivo del bailaor José Galán que comprende varios programas, espectáculos, clases, talleres y otras actividades culturales flamencas para mujeres, colectivos desfavorecidos y con distintas características y necesidades especiales. Entre sus principales objetivos plantea la posibilidad de ofrecer actividades inclusivas, de ocio, disfrute de la música y danza flamenca, de superación personal. Como puede observarse cada año, ambos cuentan con un amplio número de niñas, jóvenes y mujeres entre sus participantes. Con sus acciones, a través del flamenco y su poder en generar procesos de inclusión, brindan nuevas oportunidades sociales, comunitarias, de ocio, educativas, artísticas, acercan la cultura a colectivos desfavorecidos, contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas con gran repercusión en la población.

6. CONCLUSIONES

Tras nuestro estudio, reflexión crítica y análisis desde la perspectiva de género, los resultados iniciales nos arrojan varias conclusiones:

Se observa la capacidad del género artístico del flamenco en generar y favorecer procesos de inclusión, integración y transformación social. El flamenco con sus diversas dimensiones (música, baile, poesía, puesta en escena…) se muestra como un poderoso agente de cambio y transformación social, y de desarrollo de valores sociales.

Observamos importantes procesos de cambio entre generaciones de mujeres flamencas y otros colectivos no hegemónicos hacia una mayor presencia, actividad pública, capacidad de agencia y cambio de las

estructuras patriarcales dentro del mundo del flamenco. Sus contribuciones y avances significativos desde la actividad artística, escénica y musical flamenco miran hacia una mayor visibilización y revalorización de sus aportaciones, reclamación de su presencia en más espacios artísticos, laborales y sociales, cuestionamiento de convenciones, ruptura exclusiones, conductas sexistas, desafío de las relaciones de poder hegemónicas, etc., aportando otros valores e identidades.

A partir de los casos estudiados, se detecta el interés que determinados artistas manifiestan en seguir ampliando las visiones de género en las expresiones artísticas para abordar necesidades reales de la sociedad actual, otros puntos de vista, miradas no heteronormativas que se salen del discurso hegemónico del flamenco. Propuestas más críticas socialmente, comprometidas con problemas sociales, plurales, transformadoras, que cuestionan estereotipos y exclusiones por razón de sexo u otras dimensiones.

Finalmente, se han identificado, analizado y determinado la importancia de numerosas propuestas, proyectos y acciones sociales pedagógicas y comunitarias enfocadas a la mujer y para colectivos desfavorecidos y vulnerables, que desempeñan una importante actividad social inclusiva gracias a la mediación del flamenco como género artístico-musical. Promueven la participación de sujetos de género y comunidades, generan procesos creativos lúdicos y de interpretación artística con los que se desafía la exclusión. Cuentan con gran valor pedagógico y sociocultural aportando valores de inclusión, solidaridad y libertad, lucha contra la discriminación, etc. Es decir, reflejando el relevante papel del arte con el compromiso y acción social inclusiva.

8. REFERENCIAS

Arredondo Pérez, H. (1999). Mujeres y flamenco: la Peña Flamenca Femenina de Huelva. En C. Sánchez (Ed.), *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, (pp. 161-170). Sociedad Ibérica de Etnomusicología y Centro de Documentación Musical de Andalucía.

Arredondo Pérez, H. y García Gallardo, F. J. (2018a). Música, género e identidad: fandangos y coplas del Romero. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 53 (1), 219-248.

Arredondo Pérez, H. y García Gallardo, F. J. (2018b). Seguidillas y fandangos en las *colás* de Alosno (Andalucía): Género, corporalidad y afecto. *Resonancias*, 22 (43), 83-112.

Arredondo Pérez, H. y García Gallardo, F. J. (2022). Mujer y ambientes flamencos en Huelva: de los cafés cantantes a la Peña Flamenca Femenina. *Revista de Investigación sobre Flamenco: La Madrugá*, 19, 29-47.

Biddle, I. (2006). *The Flamenco Effect: Authenticity, Community and Tradition in the South of Spain*. Routledge.

Biddle, I. (2020). Romance Cartographies: Flamenco Articulations of Queer Spaces in Urban Andalucía. *Radical Musicology*, 7, 1-19.

Calvo, P. y Gamboa, J. M. (1994). *Historia-Guía del Nuevo Flamenco*. La Encrucijada.

Carrasco, A. y León, J. M. (2023). La realidad y necesidad de tratar el género en el arte flamenco. Mujer Klórica. En M. López y V. Pastor (Coords), *Flamenco: interculturalidad, etnicidad, género y compromiso e identificación de clase* (pp. 187-203). Universidad Internacional de Andalucía.

Chuse, L. (2003). *The Cantaoras. Music, Gender, and Identity in flamenco Song*. Routledge.

Chuse, L. (2007). *Mujer y Flamenco*. Signatura Ediciones.

Cruces, C. (Ed.). (1996). *El flamenco: identidades sociales, ritual y patrimonio cultural*. Centro Andaluz de Flamenco, Consejería de Cultura.

Cruces, C. (2003). *Antropología y Flamenco. Más allá de la Música (II). Identidad, Género y Trabajo*. Signatura Ediciones.

Cruces, C. (2009). *La Niña de los Peines. El mundo flamenco de Pastora Pavón*. Almuzara.

Cruces, C. (2023). El baile flamenco y sus tradicionales formas masculinas y femeninas. En M. López y V. Pastor (Coords), *Flamenco: interculturalidad, etnicidad, género y compromiso e identificación de clase* (pp. 315-361). Universidad Internacional de Andalucía.

García Matos, C. (2010). *La mujer en el cante flamenco*. Almuzara.

Garzón-Albarrán, M. (2023). Configuración del fenómeno del baile flamenco queer, un estilo de danza con perspectiva de género e identidad sexo-género. *Arte y políticas de identidad*, 30, 92-110.

Koskoff, E. (Ed.). (1987). *Women and Music in Cross-Cultural Perspective*. University of Illinois Press.

Labajo, J. (2003). Body and Voice: The construction of Gender in Flamenco. En T. Magrini (Ed.), *Music and Gender: Perspectives from the Mediterranean* (pp. 67-86). University of Chicago Press.

López Rodríguez, F. (2020). *Historia Queer del flamenco. Desvíos, transiciones y retornos en el baile flamenco (1808-2018)*. Egales.

Lorenzo, J. (2011). ¿Dónde están las tocaoras? Las mujeres y la guitarra, una omisión sospechosa en los estudios sobre el Flamenco. *Trans*, 15, 1-43.

Malefyt, T. (1998). Gendering the Authentic in Spanish Flamenco. En W. Washabaugh (Ed.), *The Passion of Music and Dance. Body, Gender, and Sexuality* (pp. 51-62). Berg.

McClary, S. (1991). *Feminine Endings. Music, Gender and Sexuality*. University of Minnesota Press.

Magrini, T. (Ed.). (2003). *Music and Gender. Perspectives from the Mediterranean*. University of Chicago Press.

Steingress, G. (1993). *Sociología del cante flamenco*. Centro Andaluz de Flamenco.

Washabaugh, W. (Ed.). (1998). *The Passion of Music and Dance. Body, Gender and Sexuality*. Berg.

Washabaugh, W. (2005). *Flamenco. Pasión, política y cultura popular*. Paidós.

TOMAR CONCIENCIA SOCIAL PARA LA INCLUSIÓN: RELATO DE UN PROYECTO DE ARTE COMUNITARIO

MARÍA ISABEL MORENO MONTORO
Universidad de Jaén (España)

JESÚS CABALLERO CABALLERO
Universidad de Jaén (España)

MARÍA LORENA CUEVA RAMÍREZ
Universidad de Jaén (España)

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ MIRANDA
Universidad de Jaén (España)

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos de arte comunitario sirven como organización para promover la inclusión social y la conciencia. A través de sus acciones, encuentros, talleres y exposiciones, proporcionan espacios para la colaboración y la creatividad, permiten a las personas explorar problemas sociales, construir conexiones y trabajar hacia un cambio positivo.

A través del intercambio de historias y experiencias, el arte comunitario se convierte en un catalizador para el diálogo, la comprensión y la acción colectiva. Específicamente, se propone el taller de arte comunitario como un formato tanto para el trabajo como para las relaciones, pero también para el conocimiento y la investigación. Por lo tanto, se considera que el taller de expresión artística colaborativa con comunidades reúne aspectos que facilitan una manera particular de investigar, comprender y aprender.

En "Tomar conciencia social para la inclusión: relato de un proyecto de arte comunitario", estamos ofreciendo un formato de buenas prácticas para trabajar con comunidades a través de la acción artística, con la intención de que sirva para el empoderamiento y el desarrollo de

confianza y seguridad de las personas que integran dichas comunidades. Lo vamos a hacer a través de la descripción de una acción de arte comunitario, Textile Cartographies -Jaén 2: Desvelar el cuerpo, cuidar el espacio, (Reveal the Body, Take Care of the Space),[70] desarrollada en la provincia de Jaén, en la que trabajamos habitualmente con diversidad de comunidades a través de acciones artísticas.

La acción, en concreto, a la que nos referimos forma parte de un gran proyecto internacional en el que estamos integradas, Textile Cartographies[71], puesto en marcha por la asociación de Profesores de educación artística visual de Portugal, APECV[72], y que viene desarrollándose desde hace tres años integrando a países de todos los continentes.

Este proyecto no tiene financiación oficial y específica para el desarrollo del proyecto, los costes se van sufragando por parte de los organismos que participan y la voluntad de las propias comunidades y participantes. En nuestro caso colaboró el Ayuntamiento de la ciudad de Martos, en la provincia de Jaén, nuestra Asociación Cultural Acción Social y Arte, y nuestro grupo de Investigación HUM 862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Nuestro relato describe la fase del taller con el que produjimos las obras para nuestro proyecto particular en Jaén, con el que contribuimos al proyecto global de cartografías textiles.

Para una mayor comprensión de la acción desarrollada, tras los objetivos se presenta un apartado con marco conceptual que nos ayude a integrar el proyecto en el ámbito del arte comunitario y el artivismo, pues es en esta acción artística en la que nosotras consideramos la acción artística en comunidades.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de nuestra investigación es proponer la metodología de taller de arte comunitario como un formato idóneo, tanto

[70] https://textilecartographies.weebly.com/textile-cartographies-jaen2.html

[71] https://textilecartographies.weebly.com/

[72] https://www.apecv.pt/

para el trabajo artístico como para las relaciones y la conciencia en inclusión social, pero también para el conocimiento y la investigación.

La investigación se lleva a cabo desarrollando un proyecto de arte comunitario que participa de una iniciativa internacional, por lo que también contemplamos proponer estos proyect0s como ejemplos de buenas prácticas.

2.1. Otros objetivos

- Dar a conocer la iniciativa "Cartografías textiles" (Textile Cartographies), un proyecto internacional de arte comunitario.
- Dar a conocer el proyecto Desvelar el cuerpo, cuidar el espacio, desarrollado en Martos como parte de la iniciativa "Cartografías textiles".
- Descubrir e incrementar métodos de trabajo artístico para el desarrollo de talleres de arte comunitario que favorezcan la inclusión social.
- Reconocer comportamientos de buenas prácticas que favorezcan el desarrollo de talleres de arte comunitario en contextos de inclusión social.

3. MARCO CONCEPTUAL: PARA QUÉ QUEREMOS EL ARTE

El arte es un reflejo de la sociedad que lo produce, es por esto que Vera Zolberg (2002) nos indicaba que es cambiante en el tiempo y en el espacio. Sin lugar a dudas es esta una de las razones fundamentales por las que sirve de puente entre distintos agentes sociales, y también de altavoz de sus inquietudes y situaciones.

Como ya estamos proponiendo, partimos de la idea de que el arte no es solamente un asunto estético que habla de la belleza de las cosas, como tampoco se trata meramente de una representación de la realidad (Fisher, 2011). Considerar las infinitas posibilidades de uso que la actividad artística nos da, más allá de la de representar o embellecer, es lo que está en el centro de nuestra propuesta no solo por hablar de transformar la sociedad, de promover la inclusión y la diversidad, sino porque

hablamos de crear conciencia, y esto supone el desarrollo de conocimiento y de compromiso. Lo más importante es revelar la posibilidad y capacidad de producir conocimiento que el arte tiene (Moreno Montoro, 2024), ya que sin esto no vendrá la transformación ni el desarrollo de compromiso.

Históricamente, el arte tuvo esta función de conectar y por lo tanto de servir para la inclusión social, así como para hacer eco de las voces marginadas, a pesar de que públicamente lo visible fuera ese arte inventado por parte de la aristocracia de los siglos XVII y XVIII que coleccionaba obras de arte, entre otras cosas para el empoderamiento de su clase (Shiner, 2010).

Desde la recuperación que el arte contemporáneo hace de la ancestral actividad artística, estamos proponiendo señalar con el índice al paradigma de arte que nos sitúa en su uso social antes que en su uso capitalista. Esto no supone renunciar a sus posibilidades para el desarrollo emocional, antes bien, la interacción entre todos estos aspectos es imprescindible para caminar por cualquiera de sus posibilidades (Martínez Varela, García Luque y Sánchez Miranda, 2013, p.70)

3.1. El Arte como Herramienta de Inclusión

El arte, en sus diversas formas—música, danza, pintura, teatro, literatura, entre otras—, proporciona un espacio para la expresión individual y colectiva. Este espacio puede ser particularmente importante para aquellos que pertenecen a grupos históricamente excluidos, como las minorías étnicas, las personas con discapacidades, la comunidad LGTBIQ+, y otros colectivos vulnerables. A través del arte, estas comunidades pueden contar sus historias, compartir sus experiencias y, lo más importante, reclamar su lugar en la sociedad.

3.1.1. Proyectos y programas inclusivos

Muchos proyectos artísticos y programas culturales están diseñados específicamente para promover la inclusión social. Por ejemplo, talleres de arte en barrios desfavorecidos, programas de teatro comunitario, y exposiciones que destacan obras de artistas de minorías. Estas iniciativas no

solo ofrecen una plataforma para la expresión creativa, sino que también facilitan la integración social al reunir a personas de diferentes orígenes y fomentar el entendimiento mutuo. Algunos ejemplos son:

La Integral Psicodanza

Integral Psicodanza es una compañía situada en Torredelcampo (Jaén) que, desde 2005, ha estado trabajando en las artes escénicas y plásticas con personas con y sin discapacidad. Su interés se basa en el valor creativo de la diversidad, explorando constantemente nuevas formas de expresión.

Mujeres creando

Mujeres Creando es un movimiento feminista de Bolivia, fundado en 1992 y liderado por María Galindo. Utiliza la calle como su principal escenario, empleando el grafiti y las performances entre otros medios como artivismo para expresar sus ideas y reivindicar los derechos de las mujeres

3.1.2. El Rol de las instituciones

Las instituciones culturales

Las instituciones culturales, como museos, galerías y teatros, tienen un papel crucial en la promoción de la inclusión. Al adoptar políticas inclusivas y diversificar sus programas, estas instituciones no solo pueden atraer a una audiencia más amplia y diversa para el beneficio particular, sino que promueven buenas prácticas con las que la población incorpora hábito. Esto puede incluir desde la accesibilidad física para personas con discapacidades, hasta programación que refleje la diversidad cultural de la comunidad, pasando por la colaboración con artistas y agentes de diversos antecedentes.

Las instituciones educativas

El sistema educativo oficial también tiene un papel importante. A través de la práctica artística no solo como contenido sino como metodología en la educación, las personas pueden desarrollar una mayor empatía y comprensión de las experiencias de otros. No se trata meramente de que

las iniciativas educativas integren el arte transversamente para ayudar a combatir los prejuicios y estereotipos, promoviendo acciones puntuales, sino de que se desarrolle un concepto integral de la educación a través del arte.

3.2. El artivismo

La inclusión social a través del arte enfrenta desafíos significativos. La financiación limitada, el acceso desigual a las oportunidades artísticas, no son más que una parte de la desigualdad social y de clases en todos los ámbitos. La persistencia de prejuicios, la injusticia social y la discriminación tanto en la sociedad como en las instituciones dificultan notablemente el progreso hacia una inclusión social total. A pesar de estos desafíos, el arte sigue siendo una poderosa herramienta para la inclusión social. La colaboración entre artistas, instituciones, y comunidades puede crear un cambio significativo, promoviendo la igualdad (López Ganet. 2022, p.10).

El "artivismo" es una combinación de "arte" y "activismo" y se refiere a la práctica artística como una herramienta para el activismo social y político. Los artivistas emplean diversas formas artísticas para transmitir mensajes, desafiar normas y provocar cambios en la sociedad.

3.2.1. Impacto del artivismo

El artivismo tiene como objetivo abordar problemas sociales, políticos o ambientales generando conciencia y el cambio social siendo sus objetivos:

- La conciencia y educación.
- El empoderamiento de las comunidades.
- Cambio político y de leyes.

3.2.2. Medios de la expresión artivista

Se utiliza una amplia gama de medios artísticos, desde grafitis y murales hasta instalaciones y performances en vivo, o redes sociales, o proyectos de larga duración que incluyan algunos o todos los medios. La

elección del medio depende del mensaje que se quiere transmitir y del contexto en el que se realiza la obra.

3.3. El arte comunitario

El concepto de arte comunitario tiene su historia arraigada en la idea de utilizar el arte como herramienta para el cambio social y el empoderamiento. A lo largo de la historia, artistas y comunidades se han unido para crear obras de arte que aborden problemas sociales, aboguen por grupos marginados y promuevan el diálogo y la comprensión. Aunque las prácticas colaborativas están en los orígenes de la actividad artística humana, podemos decir que el concepto comunitario en el arte contemporáneo tiene un inicio durante la década de 1960, en la que surge en diferentes partes del mundo, con un enfoque particular en Estados Unidos y Europa. Artistas como Allan Kaprow, conocido por sus "Happenings" y "Environments", y Joseph Beuys, quien abogaba por el arte como una forma de activismo político y social, influyeron en el desarrollo inicial de este concepto de arte. Después, ha evolucionado con el tiempo, adaptándose a las necesidades y contextos cambiantes de la sociedad. Hoy en día, abarca una amplia gama de prácticas artísticas, desde murales e instalaciones públicas hasta actuaciones y talleres basados en la comunidad. Independientemente de la forma que tome, su esencia radica en su naturaleza colaborativa y participativa, donde artistas y miembros de la comunidad trabajan juntos para crear experiencias significativas y promover la inclusión social. Los participantes no solo adquieren habilidades prácticas y conocimientos artísticos, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de sí mismos y de sus comunidades. A través del proceso de crear arte juntos, construyen relaciones, fomentan la empatía y desarrollan un sentido de pertenencia. La inclusión es un aspecto fundamental en esta discusión. El taller de arte comunitario sirve como plataforma para fomentar la inclusión social al brindar oportunidades para que individuos de diversos orígenes participen juntos en expresión artística. Al reunir a las personas a través del arte, se promueve la igualdad y la justicia, contribuyendo en última instancia al bien común y la prosperidad humana.

4. METODOLOGÍA

El marco metodológico de esta investigación se fundamenta en la investigación cualitativa de carácter social. Esto se debe a que se busca obtener resultados aplicables en un contexto social específico. El objetivo es mostrar cómo las personas recrean su entorno y se transforman a sí mismas según la etapa de su vida. La naturaleza de una investigación se define por los resultados esperados; en este caso, se pretende obtener evidencias sobre estos comportamientos, que puedan ser útiles para diversos profesionales en la implementación de nuevas intervenciones sociales a través del arte comunitario. Por lo tanto, debido a la relevancia de este objetivo, esta investigación debe ser abordada y comprendida metodológicamente como una investigación cualitativa aplicada al entorno social. (Moreno Montoro, 2024).

Durante todo el proceso, la narrativa ha desempeñado un papel fundamental. Cada acción realizada ha implicado contar una historia. Este enfoque ha sido esencial para entender lo que estaba sucediendo.

En el proceso de investigación narrativo y el informe narrativo, la distinción se encuentra en la presentación y comunicación de la información. El proceso de investigación narrativo pone énfasis en la narración de las experiencias por parte de los participantes desde una perspectiva más subjetiva y en la exploración de los datos por parte de la investigadora. En cambio, el informe narrativo utiliza la narrativa como una herramienta para presentar los hallazgos de manera efectivamente más accesible y significativa para el lector.

En nuestra investigación, más allá de identificar patrones y estructuras subyacentes en las historias (Domínguez Caparrós, 2002; Selden, 1989; Llovet, 2005, Todorov, 1965), lo que nos interesa es observar como las propias participantes utilizan la narrativa para descubrir su propia historia y ser conscientes de su realidad.

Según Gergen (2007), las historias son esenciales en la investigación social. Al escuchar y dar voz a las personas, se puede captar la complejidad de la experiencia humana en su contexto social y cultural. Gergen también señala que las historias son construcciones sociales

influenciadas por el lenguaje, la cultura, las relaciones y las estructuras de poder. Por lo tanto, en una investigación es imprescindible considerar el contexto y las dinámicas sociales que las afectan.

Por otra parte, Laura Formenti (2009) destaca la importancia de cómo se narran e interpretan las historias en la investigación, ya que la narración no es neutral, sino que está influenciada por el contexto cultural y las relaciones de poder, por lo que la manera de contar una historia puede afectar su interpretación y significado.

Sin embargo, como señala Moreno Montoro (2024), al fin y al cabo, lo que puede afectar a la interpretación y significado que se haga de la narración, está más en consonancia con la cuestión de investigación y aspectos concretos que se quieran destacar. Toda historia no contiene una única cuestión de investigación, toda historia contiene infinitas posibilidades de cuestiones de investigación. Pero para cada caso concreto, ponemos el foco en la cuestión que nos es pertinente, y esto está también directamente relacionado con aquello que nos interesa y a lo que queremos hacerle la interpretación y darle significado. Como es en nuestro caso, las mujeres contaron infinitas historias que contribuyeron a formar muchas historias colectivas. Nosotras hemos seleccionado aquella historia colectiva que nos era pertinente al caso sobre el que queríamos descubrir aspectos en relación a nuestros intereses, esto es poner en valor la actividad de las mujeres y sus posibilidades para contribuir a su empoderamiento. Consecuentemente, ahora estamos utilizando los resultados de esa investigación para demostrar la cuestión de investigación que nos atañe, concretamente, en este texto, que es cómo esta práctica como arte comunitario, sirve y favorece la inclusión social.

4.1. NUESTRA HISTORIA DE LAS CARTOGRAFÍAS TEXTILES EN MARTOS COMO ARTE COMUNITARIO: DESVELAR EL CUERPO, CUIDAR EL ESPACIO. UNA DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

A través de dos momentos clave de la historia del proceso como descripción del mismo. Se pueden observar métodos, participantes y herramientas del proceso, así como valoraciones necesarias para la narración que sup0nen discusión y conclusiones de unos resultados que son la propia historia.

4.1.1. El taller

Son las 6:00 de la tarde del primer martes de mayo. No es la primera vez que llegamos a la Casa de la Cultura de Martos, ni tampoco es la primera vez que hacemos un encuentro con las mismas mujeres. Ya hemos venido en los meses anteriores a reunirnos con ellas y a trabajar. Pero sobre todo hemos venido a conocernos.

FIGURA 1. *Esperando la llegada de las mujeres*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia.

Días anteriores hemos estado con ellas visitando una exposición, sentándonos a compartir historias a través de los objetos de sus vidas, que ellas mismas traían para mostrarnos, entre otras cosas. Hemos sabido muchas cosas de ellas, y ellas de nosotros. Nos hemos contado. Hemos hablado de lo que hicimos en el pasado, de cómo llegamos a donde hemos llegado, de las personas con las que hemos convivido y con las que lo seguimos haciendo, de las cosas que nos gustaba hacer y de las que no nos gustaba hacer, de nuestros sueños. Hemos hablado también

de relaciones de género, de cómo nos sentimos como mujeres, y algunos hombres también han hablado, de ellos y de las mujeres, y de su comprensión sobre estas relaciones de género.

FIGURA 2. *Tengo algo más contar*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia

Pero han sido pocos hombres los que han venido y muchos menos los que han hablado. Y ahora que estamos con esta actividad creativa, utilizando medios del tejer, de hilar, del coser y del bordar, no han venido hombres de las asociaciones, los únicos hombres están en nuestro grupo. Nuestro grupo somos las autoras y el autor de este capítulo y algunos más de nuestro grupo de investigación y de nuestra asociación de acción social y arte. Ellas son mujeres con conciencia de grupo, porque todas están asociadas, o bien pertenecen a colectivos culturales, y alguna más responsable del organismo que nos ampara, que es la Concejalía de Cultura de la ciudad de Martos, en la provincia de Jaén.

FIGURA 3. *Todavía nos queda algo más contar*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia

No le llamamos taller a todos los días que nos hemos encontrado, esta denominación la utilizamos cuando vamos a producir alguna cosa, sin embargo, hacemos lo mismo que siempre, que es hablar de nuestros pensamientos, nuestras inquietudes y nuestras vidas, mientras hacemos algo. Pero ese hacer algo no siempre va a tener como resultado un producto, estos últimos días y en concreto todos los días de esta semana que nos vamos a ver, tendrán como consecuencia que podamos reunir suficientes cuadraditos de tela para montar una gran exposición en compañía de otra gran cantidad de cuadraditos de tela que hemos recibido de distintos lugares del mundo. Esto nos está haciendo sentir parte de algo realmente importante, porque estamos poniendo nuestro trabajo al lado de otras personas, generalmente mujeres, que han estado haciendo exactamente lo mismo que nosotras hacemos ahora. Han estado hablando de sus sueños, sus inquietudes y sus vidas en general.

FIGURA 4. *Creando en comunidad*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia

Mientras compartían todo esto han estado produciendo cuadraditos con los mismos medios que nosotras lo hemos estado haciendo: tejiendo, bordando, cosiendo, en definitiva cualquier tecnología de las que tradicionalmente se han considerado propias de mujeres. Hemos podido compartir imágenes de los encuentros que estas personas han hecho en otras partes del mundo y nos ha llamado la atención que en algunos lugares estas actividades son tan de mujeres como de hombres, al menos en las fotografías así lo parece, en la India hay tantos hombres como mujeres bordando, cosiendo o tejiendo. En otros lugares solo se ven mujeres. Ya nos han explicado que a lo mejor Gandhi tuvo algo que ver en esto, de todos modos será interesante descubrir si anteriormente los hombres de la India tampoco tenían inconveniente en dedicarse a estas actividades.

Hoy, este primer martes de mayo, ya hemos venido preparadas con los materiales para producir nuestros cuadraditos. Nuestras amigas del Ayuntamiento ya nos estaban esperando, (figura 1). Antes de irnos a la zona de trabajo, (figura 4), hemos decidido comenzar como siempre con una mesa redonda, (figura 3), porque cada vez viene alguien nuevo y es importante que todas, sin excepción nos sintamos parte

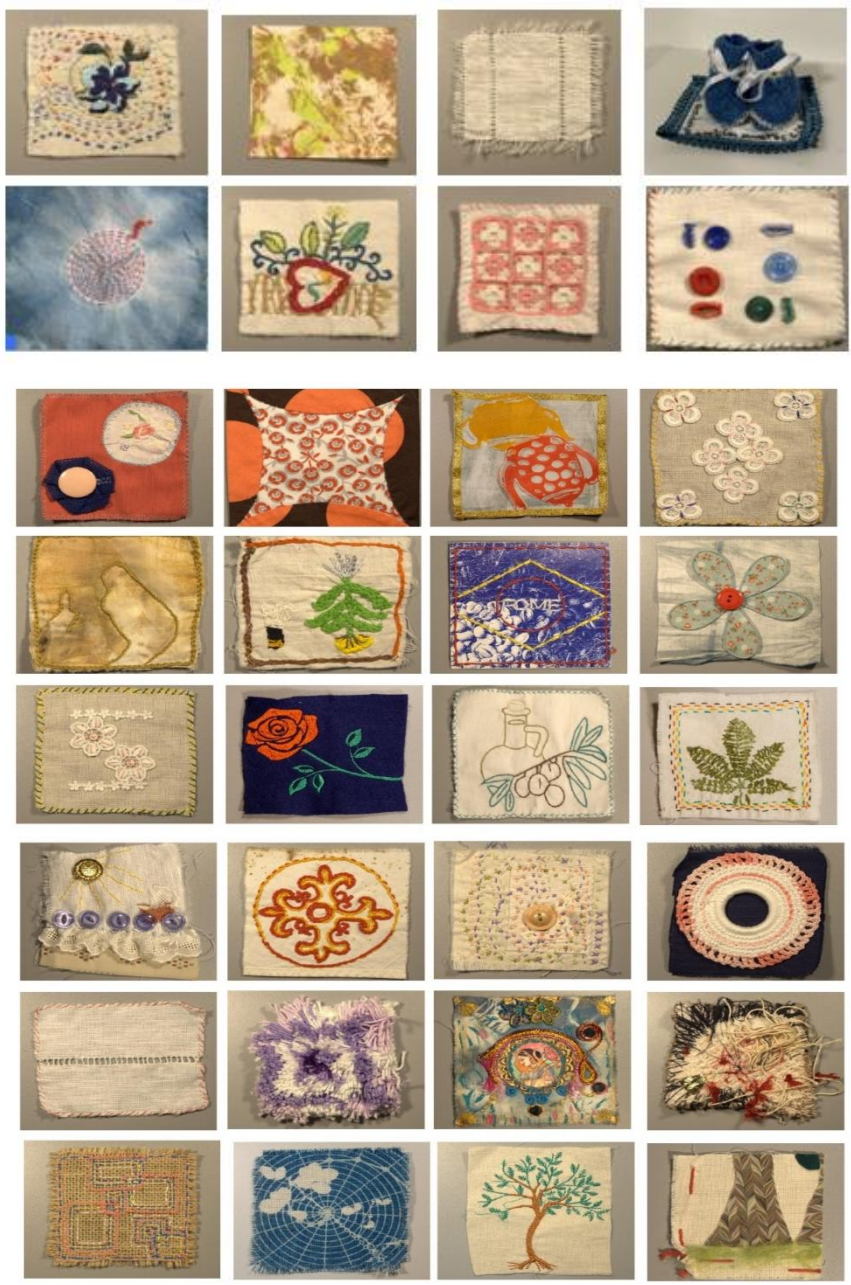
indispensable del grupo. Después han seguido llegando ellas, (figura 3) y aunque es verdad que la mayoría ya nos conocemos y nos hemos contado muchas cosas, todo lo que hoy se ha compartido era en su mayor parte una novedad. Nuestras vidas son más intensas y más largas de lo que nos pueda parecer, y cuando entre nosotras empezamos a hablar es como cuando metes las manos en un cesto de cerezas para sacar un puñado y unas van tirando de otras. Una de nosotras empieza a hablar y ya, una tras otra va hilvanando, nunca mejor dicho con este término, partes de sus vidas que continúan la historia colectiva de las mujeres de esta nuestra cultura.

4.1.2. La exposición

La exposición, ya sea de arte o no, no es solo la presentación de la materialización significante de las obras, además hay folletos, carteles, catálogos, difusión, redes, inauguración oficial, y otros aspectos que la convierten en un complejo evento que supone desarrollo social, económico, cultural y científico. Pero sobre todo nos interesa como espacio de encuentro social y de proyección pública. Es por esto que la exposición asociada al proyecto de cartografías textiles, supone una parte imprescindible de todas las actuaciones, porque tras todo el proceso de descubrimiento, reflexión y empoderamiento, que las mujeres hacen reconociendo el valor de su trabajo, exponer el mismo públicamente en un acto que cuenta con el reconocimiento social de su entorno, tiene un valor añadido para ellas que supone la confirmación de su valor públicamente.

La exposición se compone de un número aproximado de mil cuadraditos realizados por mujeres de las asociaciones de Martos y otros participantes de distintos lugares que intervienen en el proyecto internacional, figura 5. Además, en ella se incluían fotografías que recogían el proceso desde su comienzo, así como una producción audiovisual que en formato documental daba cuenta también de parte del proceso desarrollado. Se llevó a cabo con un acto inaugural en el que las autoridades competentes, más la presidenta de la asociación internacional que puso en marcha el proyecto, la doctora Teresa Eça, que vino desde Portugal a estar presente en la inauguración, más todas las participantes y gran número de personas invitadas por ellas, así como nuestro propio grupo de investigación.

FIGURA 5. *Mosaico, compuesto por fotografías de los cuadraditos participantes en la exposición del proyecto "Desvelar el cuerpo, cuidar el espacio" como parte de la propuesta internacional de Cartografías Textiles*





Fuente: autoras, 2024, elaboración propia.

FIGURA 6. *Momentos de la inauguración de la exposición "Desvelar el cuerpo, cuidar el espacio*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia

FIGURA 7. *Momentos de la inauguración de la exposición "Desvelar el cuerpo, cuidar el espacio"*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia

FIGURA 8. *Momentos de la inauguración de la exposición "Desvelar el cuerpo, cuidar el espacio"*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia

FIGURA 9. *Momentos de la inauguración de la exposición "Desvelar el cuerpo, cuidar el espacio"*



Fuente: autoras, 2024, elaboración propia

Este acto no solo tuvo gran repercusión local, asunto bastante importante para las mujeres que habitan en la localidad, sino que tuvo también proyección internacional, pues su registro gráfico se comparte a través de los medios digitales y de la página web del proyecto con todos los participantes internacionales. Esta exposición se inauguró el 15 de mayo y estuvo abierta hasta el 4 de junio.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio de caso presentado, ha servido para describir nuestra apuesta por el arte comunitario para la inclusión. En el propio relato, tenemos una pormenorizada relación de resultados que componen la historia en sí misma, ya que, gracias al intercambio de historias y experiencias, el arte comunitario se convierte en un catalizador para el diálogo, la comprensión y la acción colectiva, a través de la cual se pone en marcha un proceso en constante revisión que se va incorporando a modo de resultado-discusión-conclusión. Este aspecto de la investigación narrativa

que la caracteriza es el que nos sirve al mismo tiempo como acción de intervención para la mejora y el empoderamiento social, ya que sobre la marcha va provocando la reflexión que a la vez sirve para el éxito de la intervención y para el conocimiento de nuestra investigación.

Por lo tanto, el relato del proceso ofrecido en la metodología incluye los resultados y la discusión, así como las conclusiones.

6. CONCLUSIONES

A pesar de que como hemos dicho, el relato incluye las conclusiones junto a los resultados y la discusión, nos parece oportuno destacar una síntesis de las conclusiones.

El taller de arte comunitario sirve como plataforma para fomentar la inclusión social al brindar oportunidades para que individuos, de diversos orígenes, participen juntos en acciones de expresión artística.

Al reunir a las personas a través del arte, se promueve la igualdad y la justicia, contribuyendo, en última instancia, al bien común y a la prosperidad humana.

En suma, se considera que el taller de expresión artística colaborativa con comunidades reúne aspectos que facilitan una manera particular de investigar, comprender y aprender. Esto no es exclusivamente en lo que a las investigadoras supone, sino a lo que en el seno de la comunidad acontece, pues entrar en estos procesos es lo que pone en marcha los mecanismos de empoderamiento, desarrollo de la autoestima y bienestar y calidad de vida.

7. AGRADECIMIENTOS

Al Ayuntamiento de Martos a través de su Concejalía de Cultura, Patrimonio Histórico Artístico y Desarrollo Turístico y a todos los participantes que han hecho posible este proyecto en Jaén, fundamentalmente las asociaciones de mujeres de la ciudad de Martos y sus pedanías. A la asociación de profesores de artes visuales de Portugal, APECV, y a las participantes en el proyecto Textile Cartographies

8. REFERENCIAS

Domínguez Caparrós, J. (2002). Teoría de la literatura. Editorial Ramón Areces

Fisher, E. (2011). La necesidad del arte. Ediciones península

Formenti, L. (2009). Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. Cuestiones pedagógicas 19, 267-284. https://core.ac.uk/download/pdf/51381129.pdf

Gergen, K. (2007). Ángela María Estrada Mesa y Silvia Diazgranados Ferráns compiladoras. Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica. Editorial Uniandes

Llovet, J., et al. (2005). Teoría literaria y literatura comparada. Editorial Ariel.

López-Ganet, T. (2022) "Artivismo contra la opresión para transformar la educación", Tercio Creciente, 21, 7-25. doi:10.17561/rtc.21.6471

Martínez-Barella, V., García-Luque, A. y Sánchez-Miranda, M. del C. (2023) "Intersecciones de género, escritura creativa y expresión intercultural: un caso en el municipio de Alcalá la Real (Jaén, España)", Tercio Creciente, 24, 69-79. doi:10.17561/rtc.24.8128

Moreno Montoro, M. I. (2024). Del proceso al informe, al contar historias. Revista Afluir, 8, 21-30. AASA

Propp, V. J. (1998). Morfología del cuento. Ediciones Akal

Selden, R. (1989). La teoría literaria contemporánea. Editorial Ariel

Shiner, L. (2010). La invención del arte. Una historia cultural, (pp 476). Editorial Paidós

Todorov, T. (1970). Teoría de la literatura de los formalistas rusos. Editorial Siglo veintiuno

Zolberg, V. L. (2002). Sociología de las artes. Editorial Fundación autor

ANÁLISIS SOBRE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN CREACIÓN ARTÍSTICA

CARLOS NAVARRO MORAL
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Como opina el investigador Campos-Winter (2018) la identidad se entiende como algo que debe ser investigado y analizado, pero que es difícil de enmarcar en una definición. Según Navarrete (2015) "La identidad es un concepto aporético en tanto que tiene la condición de necesariedad y a la vez de imposibilidad" (pp.463). Esta definición muestra en sí misma la imposibilidad de establecer una definición precisa como destaca Campos-Winter (2018). Teniendo en cuenta esta premisa, esta investigación surge como una fórmula creativa de representación de la identidad, expresada de manera flexible, consecuente y real, pues parte de registros cualitativos a modo de entrevistas tomados de un estudio de caso. El mismo Navarrete (2015) dirá: "la identidad es algo irrepresentable, solo se puede hablar de ella pero jamás representarla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos, ni categóricos" (p.470). Evidentemente la identidad de una persona difícilmente podrá ser enmarcada de forma definitiva ni categórica, pero eso no quiere decir que no pueda ser manifestada de manera tangible, visual, e incluso física. Por ello se considera el arte una herramienta propicia para abordar y obtener información relevante sobre este tema.

Se parte por tanto del supuesto de que mediante la investigación artística se pueden generar nuevas penetraciones a partir del ingenio, la sagacidad y la perspicacia que proporciona el arte, y que la aplicación de los procesos de investigación en arte puede facilitar e identificar la identidad no solo de una persona sino de un contexto social, incluso el de

una época concreta. Consideramos que la identidad no solo se manifiesta a partir de los rasgos físicos de una persona, sino que la identidad es la suma de emociones y reflexiones que la construyen, en concordancia con el entorno y la época en la que vive. Según Zapata-Sandoval y Santos-Barbosa (2019) "Los procesos de la globalización extendieron los límites de las identidades y como resultado estamos en una cultura cada vez más diversa" (P. 28). Esta cultura globalizada puede haber sido debida a la implicación que ha tenido Internet en nuestras vidas, ya que ha supuesto un importante cambio cultural. Tenemos acceso casi instantáneo a todo tipo de contenido, un contenido mundial e interconectado. Los problemas psicológicos asociados a la falta de identidad que se descubren en la actualidad entre los jóvenes, pueden ser debidos a este proceso de pérdida de rasgos que te hagan distinto al resto.

Esta investigación busca hacer un retrato general de la identidad del individuo contemporáneo a través del análisis de entrevistas realizadas a una joven estudiante, de 22 años de edad, que está terminando la carrera universitaria de Bellas Artes en Granada, la cual está sometida a un profundo estrés por temas sociales que la hacen mantener un estado de estrés aunque ella se muestre serena ante el mundo. Queremos descubrir en la identidad de esta joven los procesos de transformación y cambio que se producen en ella, partiendo de la idea desarrollada por Navarrete-Cazales (2015): La "Identidad se ha instaurado como un concepto diferencial que designa movilidad, transformación, cambio, suturas temporales y un proceso. El sujeto no nace determinado con una identidad última, sino que la identidad es un proceso de constitución nunca acabado". (p. 465) Navarrete-Cazales (2015).

2. OBJETIVOS

Con esta investigación se pretende analizar hasta qué punto a través del arte se puede ayudar a manifestar la identidad de las personas. El interés de la investigación también reside en responder a si las diferentes problemáticas que están presentes en el mundo contemporáneo asociadas al concepto identitario pueden descubrirse, o si se puede dar a estas preguntas algo de luz, a través de la investigación en creación artística.

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar cómo el arte puede contribuir al desarrollo y la comprensión del concepto de identidad. Por ello los objetivos específicos son los siguientes:

- Realizar un estudio de caso mediante la aplicación de entrevistas para conocer la identidad de la persona a investigar,
- Realizar una síntesis creativa a raíz de la entrevistas realizadas mediante la creación de una obra artística a través de la técnica pictórica óleo sobre lienzo y,
- Realizar una revisión del impacto de dicha obra.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado una metodología de estudios de caso, ampliamente desarrollada por Flyvbjerg (2013). Esta metodología, inserta dentro del paradigma cualitativo, se ha desarrollado, fundamentalmente, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada para que el sujeto que se investiga pueda expresar con libertad sus sentimientos y emociones. También se ha utilizado la línea metodológica que proporciona Moustakas (1994), la cual aporta un carácter fenomenológico-transcendental al proceso de investigación. Desde la fenomenología-transcendental se busca esencialmente llegar a una síntesis creativa, entendida como una "síntesis de la textura y la estructura del fenómeno estudiado para llegar a la esencia del fenómeno" (Moustakas, 1994, p. 144). El objeto es buscar y analizar dónde reside la esencia y la naturaleza de la identidad del sujeto investigado. La temática de la entrevista semiestructurada llevada a cabo se ha dirigido a preguntar acerca de cómo concibe su propia identidad, haciendo diversas preguntas personales sobre su estado emocional.

Finalmente se ha procedido a la síntesis creativa que es realizada mediante 1 obra pictórica dando una representación visual a las ideas y emociones planteadas por el sujeto estudiado.

4. RESULTADOS

El concepto de la identidad es un término altamente complejo, que ha de abordarse desde una mentalidad amplia, ya que su significado puede variar y transformarse, dependiendo de cada persona, pueblo o tiempo en el que se intente definir. Han sido numerosas las interpretaciones que han tratado de dar una identificación clara a este término. Taylor (1996), nos muestra como nuestra propia identidad puede estar determinada por elementos externos a nuestro propio yo, al considerar que "muchas veces solo somos capaces de identificarnos en nuestro contexto, a partir de la percepción que tienen el resto de nosotros" (Taylor, 1996, p.23). Teniendo presente la aportación de Tyler (1996), el cual nos habla de la importancia de ser conocedores de nuestra propia identidad, superando las interpretaciones que se dan de ella por agentes externos al propio sujeto, esta investigación ha buscado plasmar el plano interior de un individuo en la identificación de su propia identidad siendo lo más fiel posible a la visión personal que cada uno tienen de su propia identidad, pero utilizando la interpretación proporcionada por el *yo artista* al investigar los rasgos que identifican la identidad de la persona investigada.

Para llevar a cabo el análisis de la identidad de la persona que nos sirve de muestra en el estudio de caso hay que decir que se han tenido en cuenta los siguientes principios:

- La influencia social se ve reflejada en la determinación de los sentimientos y creencias sobre los que se construye la propia identidad de los sujetos (Etking, y Schvarstei, 1992)

- La noción transcendental del sujeto destacada por Kant (2007, 2009) para transcender lo puramente tangible y físico y comunicarnos con el individuo en un plano onírico.

- El ser humano absorbe las experiencias y las resignifica, de este modo los sueños y fantasías producen símbolos en la vida de la persona hasta conseguir una autoconsciencia a través de la percepción del exterior, produciendo una identidad que se transforma constantemente.

– La identidad se considera como algo construido, como un recorrido a lo largo de una vida que provoca una constante construcción y reconstrucción.

– La identidad moderna se asocia al concepto de la *liminalidad*, lo cual hace entender al sujeto como algo ambiguo y en estado de cambio y transición constantes.

A partir de estas premisas se lleva a cabo la investigación sobre el estudio de caso de una joven de 22 años. Este estudio de caso pretende llevar a cabo de manera final una síntesis creativa de todo lo descubierto en relación a los rasgos que identifican la identidad de la persona que nos sirve de muestra en este estudio de caso. Por tanto, para llevar a cabo la investigación se siguen dos pasos:

– Un primer paso en el que se entrevista a la persona analizada.

– Un segundo paso en el que se plasma mediante una pintura la interpretación artística de la identidad de la persona entrevistada.

Del análisis de las entrevistas llevadas a cabo se pueden extraer los siguientes fragmentos que nos muestran en qué se basa para la construcción de su identidad:

> "A veces no le encuentro sentido a las cosas, no puedo entender el porqué de lo que ocurre, hago una y otra vez lo mismo, y me veo a mi misma como en un plano abstracto"

> "Tuve un sueño en que mis brazos se deshacían, no como arena, sino como si fusen a desaparecer, pero no desaparecían, sino que se quedaron como sin sentido, en movimiento, entonces empiezan a dejar de ser míos pero son míos a la vez, es difícil de explicar. Algunas veces siento esta sensación que sentí en ese sueño extendida por todo el cuerpo".

Para manifestar esta idea de manera visual, como se puede apreciar en la figura 1, se ha tratado el brazo derecho de la pintura de una manera cuasi abstracta, sometiendo el brazo a un profundo cambio. Por ello el brazo derecho que se puede ver en la figura 1 se representa marcado con un marcado carácter abstracto y dinámico. Está en transformación hacia un plano indefinido y convulso, en el que diversas dimensiones confluyen en un mismo elemento, donde lo estático y el movimiento se unen, pero, el cual sigue manteniendo una vinculación con el mundo

figurativo y reconocible al representar en el mismo brazo elementos que mantienen una conexión con el mundo real de la mano.

Otro ejemplo en el que podemos ver esta asociación de los diferentes estilos aplicados a la representación es a través de otro fragmento de una de las entrevistas realizadas:

> "Me siento muy identificada con Luise de la serie Zero No Tsukaima. Algunas veces me gustaría ser ella."

Zero no tsukaima es una serie de novela japonesa escrita por Noboru Yamaguchi e ilustradas por Eiji Usatsuka que fue adaptada a animación en 2006. Luise es un personaje femenino de dicha serie. De este modo, se ha utilizado el estilo manga, o el estilo propio de los dibujos de anime, para realizar parte de la cara de la figura que representa la persona investigada. La intención no ha sido representar al personaje Louis de forma directa, sino adaptar parte de la identidad de este personaje a la propia identidad de la persona representada. Por ello como se puede ver en la figura 2, uno de los ojos de la persona representada en la pintura es de color rosa, y está resuelto en un único plano de color. Por otro lado, parte del pelo, está pintado en tonos grises y resuelto únicamente en tres planos de color sin utilizar un degradado entre los diversos planos de color.

FIGURA 1.
Detalle descansa en tu ser. Retrato liminal 6

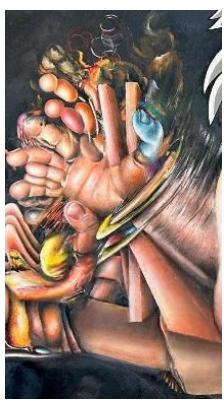


FIGURA 2.
Detalle descansa en tu ser. Retrato liminal 6



FIGURA 3.
Detalle descansa en tu ser. Retrato liminal 6



Otra parte importante del rostro del sujeto 1 lo componen las figuras geométricas en tonos grises que se encuentran superpuestas a lo largo del rosto y que se pueden ver en la figura 3. Esta parte de la representación se apoya en el concepto de pareidolia, por el cual re reconocen rostros, en objetos inanimados y busca generar un vínculo entre lo normativo, lo rígido, lo establecido y físico de la vida y la sociedad, y la parte más emocional y sentida de lo humano.

Es importante que además de estos estilos de los que sea hecho mención, se mantiene una fuerte representación de la persona son reconocibles en la representación del sujeto. El rostro y el cuerpo de una pintura que no mantuviera una representación figurativa y realista corre el riesgo de no presentar una conexión significativa y estable con el referente. Esta convivencia entre la representación realista del sujeto representado y con las representaciones oníricas que tienen lugar en la misma imagen se puede asociar con las conclusiones de Žižek (2008) el cual sostiene que la identidad pivota alrededor de un punto nodal por el que van fluyendo los significados flotantes. Žižek (2008), así pues, considera que existe una identidad central que se va alterando, adaptando y resignificando a través de los significados flotantes que se generan en la percepción de los estímulos cuando se vive una experiencia. Este sistema de nodo central no es considerado como algo definitivo, es algo que se va transformando. Desde una visión pictórica, el punto nodal será el rostro humano visto desde una representación realista. El rostro humano se va transformando alrededor del nodo central al que se refiere Žižek (2008). Como se ve en la figura 4 la figura tiene un cuerpo figurativo y real, desde el que van surgiendo diferentes formas de expresión del mismo ser.

Para cerrar el estudio al primer sujeto, recuperaremos un último fragmento de una de las entrevistas:

La entrevista general ha dado como resultado la representación de una figura en un continuo estado de lucha y cambio interior (figura 4). La figura se encuentra desnuda y gritando hacia la nada, con un fondo y una iluminación barroca que busca dar a la imagen la crudeza propia de la realidad.

"Me encuentros como si estuviera desnuda y solo quisiera gritar"

FIGURA 4. *Descansa en tu ser. Retrato liminal 6*



130 x 100 cm. Óleo sobre lienzo. Elaboración Propia

Otro concepto que puede ayudar a comprender la complejidad de la identidad moderna es el concepto de la liminalidad, el cual puede ayudar a entender las representaciones planteadas en la investigación. El sentido de esta palabra, se remonta a la palabra latina limen, que

significa umbral. Esta palabra se refiere a una zona de paso, entre lo que algo fue y lo que será. "El sujeto liminar es ambiguo y se mueve a través de un proceso que tiene pocos o ninguno de los atributos de los estados de antes y de después" pag 515 Gonzales-Miranda, D. R. (2016). Este concepto resulta de interés porque abre la puerta a plantear a un individuo como un ente en continuo desarrollo en la que la identidad avanza a cada instante así pues desde esta perspectiva se busca "concebir la persona liminal como interestructural, en un estado de camino o transición entre las posiciones que ocupan los puntos de separación y agregación". Pag 515 Gonzales-Miranda, D. R. (2016), en la que el individuo se encuentra en continua transición de separación y de agregación, en un estado múltiple y cristalizado. Abstracto y figurativo, onírico y real. Una suma de los estímulos, que en este caso se están volviendo cada vez más globales. Todo se muestra cohesionado, pero a la vez dividido y estructurado. Uno no solo tiene una cara en el plano emocional. Por ello puede ser de interés contar con una interpretación de la imagen, pues es difícil de conocer y representar uno mismo, utilizando al artista como una especie de canalizador que busca ver más allá de la carne y que permite representar el mundo interior transcendental. Las diferentes facetas por separado se pueden vincular y dar como resultado una visión general.

5. DISCUSIÓN

Para llevar a cabo la discusión e interpretación que realiza el "yo artista-investigador" de la identidad de la persona sobre el que se ha llevado el estudio de caso podemos considerar que la síntesis creativa final que se representa en la figura 4, es una representación en la que se refleja:

- Cómo la identidad de las personas está determinada e influida por la sociedad. Los sentimientos y las emociones son, en parte, un reflejo de la sociedad. Como señalan Etking, y Schvarstein (1992): "la identidad se entiende en una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica, por tratarse de una construcción que emerge de

las relaciones entre individuos y grupo" (p. 26). En la figura 4 se puede ver una mujer que desarrolla una actividad "frenética" que es el estado emocional al que se encuentra sometida en la actualidad de la mujer representada.

– Existe una parte transcendental en la identidad de los sujetos (Kant, 2007, 2009). Desde la perspectiva kantiana se busca transcender lo puramente tangible y físico y comunicarnos con el individuo en un plano onírico, a través de formas que puedan representar y dar forma al campo emocional. Así dirá Campos-Winter, H. (2018). El ser humano "Se encuentra entre y a través de los entes, y permite al ente que es el ser humano, concebirse como mismicidad o como reflexión, puesto que el ser humano es un ser simbólico". (P. 203). Este elemento es especialmente relevante para llevar a cabo la síntesis creativa resultante de la investigación, que en este caso ha sido la imagen creada y mostrada en la figura cuatro. La identidad del individuo se construye a través de símbolos que sintetizan ideas, dando una representación simbólica a su forma de ser. Artísticamente, esto nos permite sintetizar la identidad en emociones y buscar elementos que transmitan esas emociones para generar un retrato emocional en constructo.

– La identidad no permanece fija o estática, siempre existe un juego entre el exterior y el interior que configura la identidad. En palabras de (Lacan, 1990); "ese exterior simboliza la permanencia mental del yo al mismo tiempo que prefigura su construcción interior enajenadora" (p. 88). Gabriela Castellanos (2004) sostiene que "No 'tenemos una 'identidad' fija e innata, sino que 'ponemos en juego una identidad' cuando realizamos determinados actos…Lo humano es precisamente la posibilidad de invocar identidades en distintos momentos a partir de un cierto repertorio más o menos estable" (p. 20). A modo de ejemplo de esta idea, se pueden tomar como referente los mástiles totémicos de los poblados indios de Chilkat *(Pijoán., 1966)* Estos mástiles representan cabezas de diferentes animales que se van superponiendo en una talla tomada de un solo árbol, las cabezas de animales tallados en el mástil eran representaciones de

> los espíritus naturales que iban obteniendo una única persona a lo largo de su vida, de modo que una única persona podía ser, castor, águila, cuervo, etc., todos estos animales formaban parte de él al mismo tiempo. La identidad se mostraba, así como algo construido, como un recorrido a lo largo de una vida que formaba al individuo y que lo hacía manifestarse en construcción. Judith Butler, así lo plantea al considerar que la "la identidad no está dada y preestablecida, somos los seres humanos en el transcurso de nuestras vidas quienes sentimos las preguntas y deseos de nuestra identidad" (Butler 1996, p.91) Nuestra identidad requiere un tránsito y un desarrollo que se produce a través de las interacciones personales y sociales, además "se desarrolla narrativamente como una serie progresiva de cambios de tipo coherente y ordenada, que se presenta en los estados individuales y relacionales de las subidentidades y de la hegemonía de la identidad" (Campos-Winter, 2018; p. 202). No solo a lo largo de la vida de una persona, sino que como se ha dicho invocamos identidades en distintos momentos a partir de un cierto repertorio más o menos estable.

Heidegger (2018) utiliza el término "Ser ahí" (*Dasein*), es decir, quien somos en cada situación. Este término hace referencia al ser en cada caso. Es la posibilidad de ser de cada uno en cada situación, que resulta ser uno mismo proyectado en las circunstancias y que está implícito en su propia realización. "Daseín" hace referencia al ser, como ser cambiante que está en constante transformación. El ser será de una manera u otra dependiendo de su contexto. El ser es la suma de su personalidad abierta en abanico, que se superpone a sí misma dependiendo de cada actuación o evento.

La visión de Heidegger (2018) y su término de "Dasein", son fundamentales para entender las piezas creadas en este proyecto de investigación en creación artística. Las diferentes situaciones en la que el ser se manifiesta son las diferentes caras de la misma persona, que muestran al mismo tiempo, los diferentes sentimientos que constituyen su propia identidad. Por ello las piezas creadas muestran un ser construido, construido con las diferentes situaciones percepciones y sentimientos, recogidos en un momento particular de su vida.

El carácter real, es mantenido en las representaciones de los cuadros, pero al mismo tiempo se ha tomado la licencia de alterar esta realidad y asociar los conceptos a diferentes manifestaciones artísticas. Es decir, cada emoción se ha vinculado a una corriente artística. Es bien sabido que cada corriente artística a lo largo de la historia posee unos principios filosóficos otorgados por la época y el contexto social en el que se desarrolló dicha corriente artística, por ejemplo, del Renacimiento el Antropocentrismo, del barroco el humanismo, del romanticismo el concepto de lo sublime, etc. De este modo dependiendo de la emoción que sienta la persona entrevistada se ha asociado a una corriente artística particular, que busca transmitir la esencia del fenómeno expresado. En esta dirección, tal y como dice Poblete-Naredo, 2016): "La historia, y por lo tanto la dimensión temporal, juegan un papel fundamental en la construcción de las identidades, no solamente como fundamento de un pasado común, que puede convertirse en un peso que no acepte movilidad, sino como un continuo en el que el pasado se resignifica y actualiza desde las circunstancias presentes, abriendo la posibilidad de imaginar un futuro" (P. 47).

6. CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo se pueden utilizar las preguntas que Brubaker y Cooper (2005) establecen para cuestionar la identidad y se van a intentar responder a modo de conclusión para comprobar en qué medida la investigación presentada propone nuevos planteamientos al concepto desarrollado:

> "¿Si la identidad está en todas partes entonces no está en ninguna? Si fluye ¿cómo podemos entender las formas en las que las autocomprensiones pueden fortalecerse, congelarse, y cristalizarse? Si es construida ¿cómo podemos entender la coercitiva fuerza de las identificaciones externas? Si es múltiple ¿cómo podemos entender la terrible singularidad que suele ser perseguida y a veces alcanzada?" (Brubaker y Cooper, 2005, p. 40).

Respondiendo a la pregunta ¿Si la identidad está en todas partes entonces no está en ninguna?:

La entidad de una persona es cambiante, está en todo lo que le rodea en tanto que la moldea, pero el individuo decide que parte hacer suya. Esta idea puede verse reflejada en el fragmento de la entrevista en la que se hace referencia a Luise de la serie Zero No Tsukaima. En este momento se puede distinguir cómo la persona entrevistada decide absorber la parte del personaje de ficción.

Respondiendo a la pregunta: Si fluye ¿cómo podemos entender las formas en las que las autocomprensiones pueden fortalecerse, congelarse, y cristalizarse?:

Como se representa en la figura cuatro, la figura, aunque es una pintura está diseñada manteniendo un carácter escultórico, es decir cristalizado, algunas partes pueden resultar más planas, mientras que otras más tridimensionales. Esto está realizado a propósito, en tanto que trata de mimetizarse con la repuesta de la persona entrevistada al decir:

> "siento que a veces otras personas no me ven o no me aprecian"
>
> "sabes? es que en realidad el mundo es cómico…. siento que la cultura popular de los dibujos tiene mucha influencia en mí, de hecho, tengo un tatuaje de esta serie".

Si es construida ¿cómo podemos entender la coercitiva fuerza de las identificaciones externas?

Para responder a esta pregunta se utiliza la referencia de Poblete-naredo (2016): "las representaciones son al mismo tiempo construidas en una realidad específica y constructoras de esa misma, se abre la posibilidad dialéctica de que la representación incida en lo representado y lo representado en la representación (p. 50).

Si es múltiple ¿cómo podemos entender la terrible singularidad que suele ser perseguida y a veces alcanzada?:

Aunque sea múltiple la identidad de la representación no deja de ser una. Algunos elementos que constituyen la pieza de la síntesis creativa expuesta en la figura cuatro dan la sensación de que tienen un carácter más fluido y abstracto, sin embargo, la pieza que se expone en la figura cuatro no deja de ser una instantánea, una representación del instante en el que se ha realizado la entrevista a dicha persona. Debido a que las

respuestas hacen referencia a diversos estados de ánimo o que, se ha buscado la forma más apropiada de representar dichos estados. Si la entrevista se volviera a realizar los resultados serían diferentes, partiendo por el rostro de la persona entrevistada, que podría cambiar, el corte de pelo, las arrugas, algún lunar, la expresión en su rostro, la mirada etc. La identidad es una y es altamente compleja y fluida.

Finalmente decir en relación a la implicación y el valor de la investigación llevada a cabo, hay que destacar que, obviamente, la representación que se muestra en la figura cuatro no puede mostrar una manifestación completa de la retratada ni de su estado interior, sin embargo, este tipo de manifestaciones se considera que pueden ser muy adecuadas para explorar la identidad de aquellos investigados, y que pueden manifestar elementos que escapan a otros métodos de representación como son la fotografía o la representación escrita. El resultado son unas piezas que buscan en primera instancia transcender, manifestar una preocupación social y al mismo tiempo responder a las necesidades del propio arte, creando así una obra de arte actual y nueva. Una obra que parta de una auténtica necesidad interior de lo que le es propio al artista creador, que busque presentar una problemática social y que responda así a las necesidades del arte contemporáneo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos al Grupo de Investigación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada HUM480 - *Constitución e interpretación de la imagen artística*.

8. REFERENCIAS

Brubaker, R., & Cooper, F. (2005). Más allá de “Identidad”. Universidad de Michigan.

Butler, J. (1996). Cuerpos que importan. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/824_rol_psico_rha/material/descargas/unidad_2/butler.pdf

Campos-Winter, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. Cinta de Moebio, 62, 199-212. http://orcid.org/0000-0002-5039-9932

Castellanos-Llanos, G. (Ed.). (2004). Los derechos humanos de las mujeres y las nuevas concepciones de las identidades: Igualdad, diferencia y performatividad. Universidad del Valle.

Etkin, J. & Schvarstein, L. (1992). La identidad de las organizaciones. Paidós.

González-Miranda, D. R. (2016). Identidad organizacional de los mandos medios en equilibrio liminal. Revista Venezolana de Gerencia. RVG, 21(75), 509-529. 1315-9984.

Heidegger, M. (2018). Ser y tiempo. Trotta.

Flyvbjerg, B. (2013). Case study. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Strategies of qualitative inquiry (pp. 169–205). Sage.

Kant, I. (2007). Crítica de la razón práctica, Lozada.

Kant, I. (2009). Crítica de la razón pura. Porrúa.

Lacan, J. (1990). Escritos I. Siglo xxi.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Sage.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20(65), 461-479. ISSN: 1405-6666

Pijoán, J. (1966). Summa Artis Historia General del arte Vol 1. Arte de los pueblos aborígenes. Espasa Calpe, S. A

Poblete Naredo, X. F. (2016). Identidad liminal y representaciones sociales. Literatura y escritores tsotsiles y tseltales (Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas."

Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. Universidad McGill,

Zapata-Sandoval, D. F., & Santos-Barbosa, J. M. (2019). ¿De-genera(o)-dos? Una reflexión sobre la relación entre corporalidad e identidad de género en la escuela a través del teatro liminal (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas). Bogotá.

Žižek, S. (2008). The sublime object of ideology, Verso.

SECCIÓN IV.

EDUCACIÓN

INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE BASADO EN RETOS: UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

ASTRITH EUGENIA RINCÓN-SÁNCHEZ
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

JOSUÉ VLADIMIR RAMÍREZ-TARAZONA
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Jaén (España)

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA
Universidad de Jaén (España)

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordamos el proyecto formativo "Reto: Comunidad Funcional y el Trabajo Social", una iniciativa de cooperación interuniversitaria entre la Universidad Antonio Nariño (Colombia) y la Universidad de Jaén (España). Se trata de una acción que tiene la finalidad de despertar el ingenio y la innovación en el alumnado del Grado en Trabajo Social, matriculado en la asignatura Trabajo Social Comunitario de la Universidad de Jaén durante el curso académico 2023/24, para abordar los desafíos que implica el trabajo en comunidad y ofrecer soluciones a las problemáticas de las comunidades urbanas.

Hoy en día las instituciones de Educación Superior están estrechamente interconectadas con los problemas sociales y la transformación hacia una sociedad sostenible, un enfoque de enseñanza-aprendizaje como el "aprendizaje basado en retos" resulta adecuado para abordar los problemas reales en colaboración con los actores de la sociedad. Dicha

perspectiva pedagógica involucra activamente al estudiantado en una situación problemática real, relevante y vinculada con el entorno.

Este proceso, se toma como una experiencia de creación activa de competencias por parte del estudiantado, guiado siempre por su facilitador, que es el profesorado, y que está cercano al contexto en el que se desarrollará el ejercicio profesional -en este caso del alumnado de Trabajo Social-. La idea es aprender haciendo y aprender en un contexto real, debiendo establecer espacios de discusión entre el estudiantado, el profesorado y la sociedad, y así acercar al alumnado al sector, lo cual permite tener una inmersión en las situaciones cotidianas de la intervención social en la comunidad.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de nuestro trabajo es sistematizar la experiencia de un reto implementado en el aula, diseñado a partir de una fase de trabajo de campo previa en la comunidad, que busca impulsar la cultura de innovación y la formación de equipos, que propongan soluciones creativas y socialmente responsables a los desafíos planteados por las comunidades visitadas: se ha contextualizado la praxis en el análisis de las problemáticas de los barrios de la ciudad de Jaén, entorno del alumnado universitario-población diana. Los objetivos específicos de la actividad incluyen interactuar y compartir conocimientos durante el encuentro presencial, fomentar el uso de pedagogías activas, motivar el trabajo interdisciplinario y aportar soluciones innovadoras a las problemáticas locales detectadas.

Se trata de un estudio descriptivo que recoge el desarrollo de una práctica de trabajo colaborativo, donde el estudiantado aborda las problemáticas detectadas en los análisis de los barrios estudiados (formando grupos de trabajo, realizando un árbol de problemas y acometiendo la pregunta-problema de investigación); los equipos desarrollarán sus soluciones, contando con herramientas para el pensamiento creativo e innovador a través de herramientas de dinamización grupal y de asimilación de contenidos. La implementación del aprendizaje basado en retos requiere tiempo y es necesario que el docente se anticipe a las necesidades de las

dos partes, tanto el estudiantado como la comunidad objeto de la investigación, con el fin de poder hablar el mismo lenguaje sobre las temáticas y problemas que se van a abordar por ambas partes como equipo.

2.2. Desarrollo del proyecto

En primer lugar, nos formulamos la pregunta ¿Cómo pensamos el proceso de implementación del aprendizaje basado en retos?: el equipo docente realizó una discusión previa sobre el significado y el impacto directo que deben tener las experiencias académicas de un estudiante durante su proceso de formación universitaria, en dicha discusión, se buscó lograr dos propósitos: a) el primero de ellos fue encontrar la mejor estrategia para que el alumnado estuviera en el centro del proceso de aprendizaje y b) que la estrategia que se utilizara permitiera generar un conocimiento más cercano a la realidad de las comunidades, al mismo tiempo que se construyera una experiencia inolvidable e irrepetible para el estudiante. En sí, esto requería por parte del profesorado utilizar la metodología del desing thinking o pensamiento de diseño, que busca propiciar la mayor cantidad posible de ideas sin juzgarlas y buscando utilizar el llamado pensamiento lateral.

Para el logro del primer propósito contamos con varios años de experiencia tanto profesional como docente a nivel de metodologías activas. En este sentido, entendíamos que el aprendizaje activo es fundamental en la educación de hoy que, en particular, hace parte de los principios pedagógicos del aprendizaje y la enseñanza en la Educación Superior. Se propicia que el estudiantado participe en todo momento del proceso, convirtiéndose en un actor que construye conocimiento junto al facilitador-docente y, en este caso específico, con la comunidad que brinda la información que le permite a éste elaborar un árbol de problemas e identificar claramente el momento actual que vive la comunidad, sus miedos, incertidumbres, sentires comunes y necesidades no satisfechas por las actuales políticas sociales.

El segundo propósito era acercar al estudiantado a las necesidades detectadas, en otras palabras, hacer que se pusieran en los zapatos de la comunidad, esto es, hacer realidad la idea del aprender haciendo en el contexto social. A partir de aquí, se erige un alumnado que no es un

ente pasivo que recibe la información, sino que, por medio de la articulación y con pensamiento crítico y creativo y la disposición de reflexionar, genera conocimiento y se apropia de él.

Con las características mencionadas, se comenzó la búsqueda de varias estrategias pertinentes para lograr que la enseñanza cumpla el propósito de tener al alumnado en el centro del proceso, presentándose otras metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje basado en competencias, entre otros. Finalmente, teniendo en cuenta la experiencia que el profesorado había tenido en espacios académicos anteriores en esta metodología, se estableció que el aprendizaje basado en retos era la estrategia más adecuada, ya que debido a sus características se lograba establecer espacios de discusión entre el estudiantado, profesorado y comunidad, acercándolos a las problemáticas y a visualizar algunas soluciones que, desde la asignatura en aula, se pudieran llevar a cabo en la comunidad estudiada.

De la misma forma era importante tener una inmersión en las situaciones cotidianas de las comunidades analizadas, lo cual requería llevar al estudiantado a los barrios a fin de realizar una aproximación a la realidad social. Para la elaboración del diagnóstico social, el alumnado puso en práctica una metodología cuantitativa, para lo cual utilizó la búsqueda de datos para contextualizar la situación del barrio elegido. Tras esto, procedió a implementar una metodología cualitativa, poniendo en práctica diferentes técnicas como las entrevistas en profundidad, la cartografía social, el árbol de problemas, la matriz DAFO-CAME y la propia observación participante. De esta forma, se logra que la comunidad se acercase a la Universidad de Jaén, por medio de las percepciones y vivencias del estudiantado, encontrando una cercanía con los diferentes barrios de la ciudad de Jaén.

3. EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Realizando un breve recorrido acerca de este modelo pedagógico, el Programa Estatal Español de Investigación Desarrollo e Innovación,

entre los años 2013 y 2016, se orientó a la consecución de retos (García, 2022), entendidos como los desafíos de la sociedad cuya solución se busca mediante el desarrollo de actividades de investigación fundamental, científica y técnica (Fidalgo-Blanco, et al., 2017). La aplicación de esta orientación en el contexto de la educación se denomina "Aprendizaje Basado en Retos" (ABR) y tiene su origen en dos entidades en concreto: Apple y el Centro de investigación en ingeniería VaNTH ERC. Apple llevó a cabo, en el 2008, el proyecto denominado Apple Classrooms of Tomorrow-Today, en cuya experiencia aplicó un método en el que los estudiantes trabajaban en equipo, no sólo entre los compañeros, sino también con el equipo de profesorado y expertos colaboradores: la empresa denominó a este método Challenge Based Learnign (CBL) (Observatorio IFE, 2015).

El ABR es un enfoque pedagógico que involucra de manera activa al estudiantado en una situación/problema real, relevante y que está asociado con el entorno, esto implica que se tenga un reto o problemática real que resolver y que el alumnado deba generar una solución. Se trata de una mirada multidisciplinar, atractiva para la enseñanza y el aprendizaje que alienta a las personas participantes a utilizar la tecnología que usan en su vida diaria para resolver problemas del mundo real; asimismo, es un proceso colaborativo y práctico con el que se le pide al alumnado que trabaje con compañeros, docentes y expertos en sus comunidades para formular preguntas clave, desarrollar un conocimiento más profundo del área temática, aceptar y resolver desafíos, tomar medidas y compartir sus experiencias (Nichols, et al., 2016).

Existen diferentes definiciones sobre lo que es el ABR, para esta contextualización se acude al concepto planteado por el Instituto Tecnológico de Monterrey en el cual se afirma que "es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática relevante y de vinculación con el entorno, lo cual implica la definición de un reto y la implementación de una solución" (Álvarez-Tostado Fernández, 2020).

El ABR tiene sus raíces en el aprendizaje vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los/las estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas. En

este sentido, el aprendizaje vivencial ofrece oportunidades a los/las estudiantes de aplicar lo que aprenden en situaciones reales donde se enfrentan a problemas, descubren por ellos/as mismos/as, prueban soluciones e interactúan con otros/as estudiantes dentro de un determinado escenario. El aprendizaje vivencial se conforma con un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento (Reyes-González y Carpio, 2018: 42).

El ABR comparte características con el aprendizaje basado en proyectos (ABP), ambos promueven en contexto el acercamiento del estudiante a problemas reales y la generación de soluciones, sin embargo, las estrategias difieren en que en lugar de presentar a los/as estudiantes problemas por resolver, el ABR ofrece al estudiante situaciones abiertas y generales sobre las cuales se determinará el problema que abordarán (Gaskins, et al., 2015: 35).

En la actualidad, el estudiantado percibe el mundo como un lugar con problemas crecientes que necesitan ser atendidos con soluciones que ellos pueden aportar desde su conocimiento y, en consecuencia, la Universidad debe brindar la formación para su realización en estos escenarios. En el entorno de la Educación Superior, el ABR permite aprovechar su capacidad para investigar las problemáticas sobre los eventos que ocurren en el contexto, brindando soluciones adecuadas. En el presente panorama, el rol del docente adquiere un significado diferente, dado que su actuación se ha configurado como un facilitador con las comunidades y, ahora, la tarea docente se centra sobre el alumnado, se atienden preguntas, se apoyan a los diversos actores educativos para que el enfoque del problema no se pierda y, finalmente, se orienta pedagógicamente en las actividades para que las soluciones y resultados obtenidos realmente sean eficientes para la comunidad.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

En las siguientes líneas procedemos a presentar los fundamentos teóricos y prácticos del denominado ABR, los cuales se basan en tres pilares fundamentales:

- El proceso de la actividad.
- El enfoque con el que se va a hacer el producto que se quiere lograr.
- El rol del docente.

Durante el proceso, el alumnado desarrolla sus habilidades de pensamiento crítico e inicia el análisis de la situación para diagnosticar el estado del problema, a continuación, diseña diferentes opciones de solución, continúa con el desarrollo -en el cual se utilizan los conocimientos previos que tiene para acoplarlos dentro de la propuesta, y finalmente tiene que implementar la solución o entregar una solución diseñada para su ejecución (Bustos-Jiménez, et al., 2019: 55).

El siguiente elemento que se debe tomar en cuenta es el enfoque, el cual se debe presentar al estudiantado como una problemática abierta y desafiante, caracterizado por no ser extremadamente sencillo (de manera tal que el estudiante no lo encuentre interesante), pero tampoco tan difícil que no sea posible desarrollar una solución en un tiempo prudencial. La idea central radica en que se debe proporcionar a los estudiantes un reto que puedan resolver con los conocimientos previos que tienen, junto con el aprendizaje que van a ir desarrollando durante el proceso de la generación de la solución. Dentro del enfoque se debe tomar en cuenta el producto a entregar, que debe cumplir tres características principales: a) la primera es que debe ser una acción concreta, medible y observable, b) debe impactar a la comunidad, por eso desde el principio se motiva al estudiante para que su respuesta sea significativa en la vida de la comunidad y, por último, c) debe ser una solución evaluada por todos (Gibert-Delgado, et al., 2018).

En cuanto al rol del docente, el ABR posee una perspectiva en la cual se desplaza a éste como centro de la enseñanza, para colocar al estudiantado como el actor principal de su proceso educativo. Por lo tanto, el docente se convierte en un facilitador, en un apoyo y un entrenador, que interviene para orientar cuando se están tomando rumbos inadecuados, o cuando la variedad de respuestas se dirige hacia otros ámbitos que no son necesariamente los correctos o que no están delimitados dentro del problema. Siendo así, el docente es la persona que le presenta al estudiantado el reto, los mantiene enfocados y constantemente busca

la manera en que la dinámica de aula abierta se mantenga fluida e interesante, requisitos esenciales para que el alumnado no pierda el deseo de aprender y/o se frustre durante el proceso.

5. ESTUDIO DE CASO: IMPLEMENTACIÓN DEL RETO "COMUNIDAD FUNCIONAL Y EL TRABAJO SOCIAL"

En el desarrollo del reto, el estudiantado vive una experiencia de trabajo colaborativo presencial, centrado en la solución de las problemáticas encontradas en los análisis detectados en los barrios, para lo cual se formaron inicialmente en los mismos grupos de trabajo de clase.

El reto se ha llevado a cabo a lo largo de una sesión, dividida en tres fases diferenciadas:

- En la primera fase del reto -correspondiente al inicio de la sesión-, presentamos el árbol de problemas entregado por cada equipo y se repasan los conceptos y las preguntas claves que se estudiaron en el tema "La comunidad como dimensión funcional y operativa".

- A continuación, en la segunda fase, el estudiantado -ya en sus equipos-, aborda la pregunta problema ¿Cuál es la mejor solución para la dificultad encontrada en el barrio? Aquí la solución deberá ser: factible, pertinente e innovadora.

  Esta segunda fase tiene un componente académico, ya que se brinda una capacitación sobre "Pensamiento creativo e innovación", que proporciona a los equipos las herramientas necesarias para el desarrollo de su concepto y la elaboración de su proyecto.

En esta fase de trabajo colaborativo se solicita a cada equipo la realización de dos acciones: a) una presentación de la solución en 3 minutos -a través de la técnica del elevator pitch- y b) la elaboración de una ficha de solución con indicadores clave, debidamente cumplimentada.

- Finalmente, como tercera fase, se establece un jurado -conformado por el profesorado-, que es el responsable de evaluar los proyectos, es decir, las soluciones presentadas por los equipos,

de las cuales una se definirá como será destacada y será certificada como ganadora del "Reto: Comunidad Funcional y el Trabajo Social".

Resulta importante señalar que, a lo largo de toda la sesión, se sugiere que desde el inicio los equipos se pongan en contacto para generar ideas y soluciones al reto y así la elaboración de la propuesta esté más estructurada, de manera que sea más fácilmente aplicable y viable para una posible implementación en la localidad o barrio de la ciudad que donde se manifestó la problemática o desafío por resolver.

Por último, para la etapa de evaluación final de las soluciones, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Congruencia: La solución se relaciona de manera clara con el árbol de problemas presentado y socializado.
- Viabilidad e impacto positivo: La solución es un proyecto viable que genera beneficios en la localidad en la que se presenta el desafío o en otros lugares similares.
- Innovación y creatividad: La solución es innovadora y a su vez está dando respuesta a una problemática, mostrando las fases de desarrollo para llegar a ella.
- Calidad en la realización: La ficha y la presentación tienen una buena estructura y las ideas se muestran bien organizadas. La narración y elementos gráficos son claros y pertinentes con respecto al tema. El resultado final de la presentación demuestra un claro esfuerzo de creatividad, originalidad y calidad técnica y estética.

Cada uno de los indicadores de evaluación arriba relacionados se dota con un 25% de la puntuación total asignada, y serán los encargados de ofrecer el resultado final que otorgará la resolución más adecuada al reto. Además, en este último tramo de la sesión, al finalizar se entregan certificados de participación a todos los miembros de cada equipo de trabajo, así como una constancia adicional para aquel equipo ganador,

en la que se indicará que su solución al reto fue la destacada, en función de los criterios establecidos.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados principales del proyecto que hemos abordado se centran en promover la participación del estudiantado, la colaboración interdisciplinaria y docente y la generación de soluciones con impacto social. Se destaca la importancia de la innovación y la viabilidad de las propuestas para su posible implementación en las comunidades para los futuros profesionales de la intervención social.

La estrategia puesta en marcha se ha conformado a partir de los siguientes pasos:

- Aprender: El estudiantado trabaja durante el curso para inicialmente identificar los resolver problemas reales de la comunidad, para luego proponer soluciones reales, de la mano del profesorado y de expertos en la comunidad. Así el conocimiento que se desarrolla es más profundo y el propio reto promueve la obtención de nuevo conocimiento y la búsqueda de los recursos o de las herramientas necesarias.

- Foco: Se involucra al alumnado en una situación problemática, relevante y abierta, para lo cual se necesita una solución real.

- Solución: Se requiere que el estudiantado participante cree una solución que resulte en una solución concreta, además de medible y clara.

- Proceso: Los participantes diseñan, analizan, crean y ejecutan la mejor solución para abordar el reto, de manera que ellos y otras personas de la comunidad puedan verlo y evaluarlo.

Cuando se plantea la iniciativa, los resultados que se esperan incluyen la presentación de soluciones creativas y socialmente responsables a las problemáticas identificadas en los barrios, así como el fortalecimiento de habilidades de trabajo en equipo y el pensamiento innovador entre el alumnado universitario.

Los pasos que seguimos se materializan en las siguientes etapas:

- Etapa inicial: Se propone la problemática y se define lo que se espera.
- Etapa intermedia: El alumnado se encarga de planear y realizar la investigación para su trabajo.
- Etapa avanzada: El estudiantado se involucra con su ejecución.
- Etapa final: El estudiantado evalúa y publica los resultados obtenidos.

Todas las etapas llevadas a cabo se complementaron con las actividades realizadas por el profesorado en su labor docente, antes del desarrollo de las propuestas, durante y después de la entrega.

Para el diseño del reto el profesorado implicado sostuvo reuniones previas con la comunidad, con el fin de aplicar teorías y marcos conceptuales que orienten al estudiantado a solucionar el reto definido por el grupo. Por tanto, se centraron las preocupaciones en retos, los cuales deberían abordarse entre el profesorado y el alumnado, y teniendo en cuenta el resultado obtenido en el árbol de problemas generado en la clase como trabajo de campo.

A lo largo del proceso, los problemas detectados y las soluciones planteadas se resumen en la relación siguiente, fruto del proceso implementado con el alumnado de la Universidad de Jaén del Grado en Trabajo Social, durante el curso académico 2023/24, en su trabajo sobre los barrios en la ciudad de Jaén:

- Problemática: Prejuicios y estereotipos con respecto a vecinos/as de etnia gitana.

  Reto: Realización de actividades participativas para generar cohesión social entre todos/as los/as miembros del barrio.
  Reflexión final ABR: “Juntos podemos alcanzar lo que individualmente parece imposible”.

- Problemática: Carencia de oportunidades del barrio.

Reto: Puesta en marcha de una iniciativa que convierta los edificios abandonados en espacios funcionales, culturales, viviendas y/o viveros de empresas.
Reflexión final ABR: "La comunidad es la clave de su propio barrio".

– Problemática: Abandono institucional del extrarradio de la ciudad, acentuado sus consecuencias en accesibilidad a los servicios de las personas mayores.

  Reto: Creación de una aplicación para atender las demandas de movilidad de las personas mayores.
  Reflexión final ABR: "Juntos creamos puentes entre generaciones".

– Problemática: Inactividad de la asociación vecinal que existe en la actualidad, simplificando su acción en el transporte.

  Reto: Acción de sensibilización de las necesidades del barrio a través de la realización de un juego de mesa, donde hacer un recorrido por las diversas demandas sentidas y expresadas.
  Reflexión final ABR: "Apuesta por Puensipoli y gana por la comunidad".

– Problemática: Unión institucional en pro de la escucha a la comunidad.

  Reto: Divulgación en redes sociales de vídeos reivindicativos, con el fin de dar a conocer las necesidades del barrio y acercar a las instituciones sus demandas.
  Reflexión final ABR: "Siembra tu futuro".

– Problemática: Ausencia de cohesión social de la comunidad entre los miembros del propio barrio.

  Reto: Creación de una feria para recabar fondos y generación de fondos para la mejora de las infraestructuras urbanas.
  Reflexión final ABR: "Belén y San Roque unidos, jamás serán vencidos".

– Problemática: Falta de presencia de población joven, unida a la ausencia de actividades culturales y de ocio.

Reto: Creación de un gimnasio como iniciativa empresarial deportiva, con las ventajas para la salud de la población y las relaciones intergeneracionales que fomenta.
Reflexión final ABR: “Los jóvenes son el futuro”.

– Problemática: Irregularidad de las viviendas de la zona.

  Reto: Acuerdo común entre el vecindario para propuesta a la Administración Pública y regulación del uso de recursos básicos.
  Reflexión final ABR: “Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”.

Como alternativas al diseño, implementación y sistematización de la actividad, se puede dar un nombre al grupo y llevar a cabo una breve ficha-descripción del árbol de problemas, así como anexar las imágenes del proceso de visita o el producto final de la intervención en la comunidad.

En la recta final de la sesión de ABR, cada grupo planteó la solución al equipo, quienes a su vez brindaron retroalimentación sobre cada idea; todos los trabajos se almacenaron en un repositorio para contar con la información que permita la construcción e implementación de las propuestas con la ayuda de las entidades correspondientes. Asimismo, la publicación de los resultados en espacios de intercambio científico, le permitirá al estudiantado poder visualizar su trabajo y contribuir a la generación de nuevo conocimiento.

7. CONCLUSIONES

Nuestra investigación acerca del proyecto formativo "Reto: Comunidad Funcional y el Trabajo Social" ha pretendido ofrecer una plataforma para el desarrollo de habilidades prácticas y la aplicación de conocimientos teóricos en un contexto real, esperando que las soluciones propuestas contribuyan de manera significativa en los desafíos comunitarios y en el fortalecimiento del Trabajo Social como herramienta de transformación social.

Debido a que tanto la comunidad, como el profesorado y estudiantado contaban con una alta disposición a recibir ideas de toda índole, al espíritu de innovación constante y a pensar fuera de los esquemas

tradicionales, se ha propiciado una búsqueda por mejorar las condiciones actuales de la comunidad analizada.

El ABR presenta múltiples beneficios, dado que relaciona competencias genéricas y transversales como son la comunicación, la resolución de problemas y la mediación en conflictos. La comunicación ocupa un lugar fundamental, ya que el estudiante dialoga, negocia, convence, discute y al final presenta a sus compañeros y a la comunidad sus ideas y propuestas. También está asociado a problemas reales que impactan a la sociedad, en los cuales la creatividad se ve potenciada, ya que se le insta al estudiante que piense soluciones diversas e innovadoras (Bustos Jiménez, et al., 2019) y, a su vez, se desarrollan valores como la responsabilidad y la autogestión, incrementando el compromiso y la comprensión de que la solución realmente va a afectar a una comunidad, generando un vínculo significativo con el reto.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Tostado Fernández, M. (11 de diciembre de 2020). Aprendizaje Basado en Retos, una respuesta para educar el Liderazgo Social. Instituto para el Futuro de la Educación. bit.ly/3UwLOjj

Bustos-Jiménez, A., Castellano-Hinojosa, V., Calvo-Ramos, J., Mesa-Sánchez, R., Quevedo-Blasco, V. J. y Aguilar-Mendoza, C. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers, 380, 50-55. https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008

Fidalgo-Blanco, A., Sein-Echaluce Lacleta, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa, 25, 1-8. https://bit.ly/3WsVy0A

García, C. (2022). Aprendizaje basado en retos en un entorno virtual de educación superior. En libro de actas: VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia, 6-8 de julio de 2022. https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15889

Gaskins, W. B., Johnson, J., Maltbie, C., & Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 5(1), 33-41. https://doi.org/10.3991/ijep.v5i1.4138

Gibert-Delgado, R. P., Rojo-Hernández, M., Torres-Morales, J. G. y Becerril-Mendoza, H. (2018). Aprendizaje basado en retos. Revista electrónica ANFEI Digital, 9, 1-11. https://bit.ly/4dve26B

Nichols, M., Karen, C., y Torres, M. (2016). Guía del usuario para estudiantes basada en desafíos. Promesa Digital, 1, 1-8. https://bit.ly/44vt9Je

Observatorio IFE. (30 de octubre de 2015). Aprendizaje basado en retos. Instituto para el Futuro de la Educación. https://bit.ly/4bcT3Eo

Reyes-González, S. y Carpio, A. (2018). Aprendizaje basado en retos, un modelo de formación corporativa. El caso Banorte. Universidad Oberta de Cataluña. https://bit.ly/3wvKzsA

FOMENTANDO LAS CIUDADANÍAS ACTIVAS ENTRE LAS PERSONAS JÓVENES. UN ESTUDIO DE CASO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

GABRIELA ESTEFANÍA VÁSQUEZ-PEÑA
Universidad de Jaén

RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Jaén

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El presente análisis se adentra en la participación estudiantil en el contexto universitario, introduciendo la evolución de los movimientos sociales y su impacto en la vida política contemporánea de las personas jóvenes. Además, examina el creciente reconocimiento de la ciencia ciudadana como una herramienta transformadora en la educación superior. Estos dos ámbitos teóricos convergen para contextualizar la dinámica de participación estudiantil y su potencial para promover una ciudadanía activa y comprometida en la Universidad de Jaén.

1.1. PARTICIPACIÓN Y MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

En los últimos treinta años, sociólogos y politólogos han observado cambios significativos en las pautas de movilización colectiva, en paralelo al discurso sobre la desafección política. Desde finales de los años sesenta, el término "nuevos movimientos sociales" se ha utilizado para describir movimientos reivindicativos que no encajaban en los antiguos esquemas del comportamiento político funcionalista ni en el paradigma clásico del análisis de clase. Estos movimientos han destacado por el papel

prominente de las personas jóvenes en su seno, como el movimiento estudiantil (Moran y Benedicto, 2016). La participación activa de las personas jóvenes en su comunidad y su compromiso con la ciudadanía son indicadores clave de desarrollo y bienestar juvenil, siendo un objetivo central de las políticas juveniles en varios países. Movimientos como Occupy Wall Street y el 15M en 2011 han influido significativamente en el activismo político juvenil en la educación superior, reconfigurando las dinámicas de este compromiso social (Ávalos, 2016).

La relevancia de estos movimientos radica en su impacto en la vida política de las democracias contemporáneas, sus marcos organizativos, la naturaleza de sus demandas y sus repertorios de acción colectiva. La participación y el movimiento estudiantil, en particular, son fundamentales para la calidad de vida y la inclusión social, promoviendo una ciudadanía activa y comprometida (Andolina et al., 2003; Becerra, 2006; Cainzos, 2006; Soler, 2005; Vaquero, 2004). Este compromiso es esencial para afianzar la democracia y fomentar una comunidad más partícipe y equitativa.

La concepción de comunidad se centra en los lazos de confianza y reciprocidad que existen entre sus miembros. La importancia de estos vínculos se refleja en el ámbito educativo, donde fomentar un sentido de pertenencia en estructuras colectivas permite al estudiantado involucrarse activamente como ciudadanía en la toma de decisiones sobre temas que les afectan directamente (McMillan y Chavis, 1986; Sarason, 1974). Si bien la participación en la comunidad universitaria puede considerarse un desafío que concierne a todos los actores de la comunidad universitaria (estudiantes, personal docente, personal técnico y directivos), en este artículo nos centramos de manera especial en la participación del estudiantado.

En el contexto estatal, este estudio acoge la visión de la nueva Estrategia de Juventud (2030), en consonancia con su eje 6 y su meta para potenciar la participación de personas jóvenes en todos los ámbitos como agentes de transformación sociopolítica. Persiguiendo que la juventud se convierta en un actor sociopolítico propio, socialmente visible y activo, influyente y con capacidad para dar a conocer su situación y sus expectativas, marcando la agenda social y política y el futuro inmediato.

1.2. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA ACTIVA. LA CIENCIA CIUDADANA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En los últimos años, la importancia de la participación ciudadana para el desarrollo democrático ha sido ampliamente destacada en diversos estudios (Andolina et al., 2003; Cainzos, 2006; Soler, 2005; Vaquero, 2004). Esta participación se considera esencial para la calidad de vida, la inclusión social y la construcción de identidad, lo que la convierte en un proceso tanto educativo como social. Debe superar la despolitización que convierte, a través del estado de bienestar, a la ciudadanía social en mera consumidora, reduciendo su participación cívica. (Roche, 1992).

En este contexto, la ciencia ciudadana ha ido ganando reconocimiento en diversos ámbitos, consolidándose como un campo de investigación y práctica (Vohland et al., 2021). La ciencia ciudadana se distingue por permitir que cualquier persona interesada contribuya al conocimiento científico. Esta característica resalta el potencial de las contribuciones ciudadanas en la ciencia y en el desarrollo de enfoques ascendentes para la innovación científica (Pelacho et al., 2021).

Se presenta así, como una herramienta transformadora en la educación superior, permitiendo la participación activa del estudiantado en la investigación y resolución de problemas (Bonney et al., 2009). La importancia de este estudio radica en que el ciudadano o ciudadana no nace, se hace, la democracia se aprende, por lo que debe ser enseñada. Es importante ir más allá de los mecanismos institucionales tradicionales y reconocer las formas genuinas en las que las personas jóvenes expresan su protagonismo y participación. Los espacios de participación representativa solo son efectivos si les permiten deliberar, disentir, intervenir en la toma de decisiones y promover cambios en su entorno (Rivera-Sepúlveda, 2022).

En este sentido, la ciencia ciudadana puede ser una herramienta para el cambio comunitario al involucrar al estudiantado en diversas formas de investigación participativa (Vohland et al., 2021). Las universidades, en este contexto, pueden desempeñar un papel crucial como espacios participativos donde el alumnado aprenda los principios democráticos y su aplicación en situaciones reales (Planas et al., 2011). En

consecuencia, la participación, es asociacionismo y el movimiento estudiantil emergen como elementos fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado y la promoción de una ciudadanía activa. Por tanto, este estudio se centra en analizar y promover la ciudadanía activa, a través del asociacionismo estudiantil en la Universidad de Jaén, explorando su relevancia en la educación superior y su contribución al crecimiento personal y profesional del estudiantado.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar y promover la participación ciudadana y el asociacionismo estudiantil en la Universidad de Jaén, abordando su importancia en el contexto de la educación superior y su contribución al desarrollo integral del estudiantado. Para su consecución, se plantean dos objetivos específicos: (1) Identificar los factores que inciden en la baja participación estudiantil en la Universidad de Jaén, considerando tanto el entorno universitario como la percepción individual del estudiantado sobre su vida académica. Se realizará un análisis detallado para comprender los elementos que pueden estar limitando la participación del estudiantado en actividades extracurriculares y asociativas; (2) Proponer estrategias y acciones específicas basadas en el análisis de la participación estudiantil, con el propósito de redefinir y fortalecer la expresión de su protagonismo y compromiso, adoptando un enfoque de Ciencia Ciudadana. Para ello, se buscará desarrollar iniciativas concretas que promuevan una mayor participación estudiantil y un sentido de pertenencia en la comunidad universitaria, involucrando al alumnado en todo el proceso de diseño y la implementación de estas estrategias, a través de una metodología participativa, desde el enfoque de la ciencia ciudadana.

En conjunto, estos objetivos se dirigen a comprender y abordar los desafíos de la participación estudiantil en la Universidad de Jaén, y a encaminar acciones destinadas a promover un cambio positivo mediante el co-diseño de acciones concretas, de forma que se fortalezca su tejido social dentro de la institución académica.

3. METODOLOGÍA

Desarrollamos una metodología cualitativa, basada en un diagnóstico participativo sustentado por una Investigación Acción Participativa. Para la selección de las personas participantes, realizamos un muestreo aleatorio simple, entre el estudiantado de varias titulaciones y asociaciones pertenecientes a la Universidad de Jaén, contando con un total de 16 personas. Las asociaciones de estudiantes que participaron fueron: La Asociación de Estudiantes de Derecho de Jaén (provenientes del grado en Derecho y el doble garo en derecho y ADE), Asociación Actuando Para Transformar (Asociación compuesta principalmente por alumnado y egresadas de Trabajo Social), Asociación de Estudiantes Universitarios NEOS, LUCA (Grados de Biología, Química y Ciencias Ambientales), AMAG (alumnos/as y exalumnos/as de la Universidad de Mayores y otros programas para Mayores) y miembros del aula de debate. Así como, la presencia y colaboración del Vicerrector de Estudiantes y Empleabilidad de la Universidad de Jaén en la etapa de viabilidad de las acciones. Permitiéndonos así, dotar esta investigación de un carácter integral, interdisciplinar e intergeneracional.

La recogida de datos se realizó, en primer lugar, mediante un grupo de discusión en la Universidad de Jaén, y para su análisis fue transcrito y se empleó una codificación por ejes de análisis. Datos que fueron sistematizados en un árbol de problemas, para una comprensión más profunda y completa del fenómeno analizado.

Continuando con la producción de datos, se ha aplicado de manera complementaria, un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) y un análisis CAME (Corregir, Afrontar, Mantener y Explotar). Para su sistematización se elaboró una matriz DAFO, otra CAME y una tercera matriz de viabilidad e impacto para que las personas participantes seleccionaran las acciones a realizar obtenidas de la matriz CAME.

4. RESULTADOS

4.1. Causas y consecuencias de la escasa participación estudiantil en la Universidad de Jaén

A partir del grupo de discusión realizado en la Universidad de Jaén, se ha elaborado un árbol de problemas identificando las causas, efectos y consecuencias de la problemática. Este análisis estructurado, en torno a la participación del alumnado, nos permitirá profundizar en el problema para poder plantear soluciones efectivas.

4.1.1. Problema

Tras la implementación de las técnicas diagnósticas, vislumbramos una escasa participación del alumnado en la Universidad de Jaén, pudiendo reflejar una problemática que afecta tanto la vida de la comunidad universitaria como el desarrollo integral del estudiantado. Abordar esta cuestión supone a su vez, fomentar una comunidad más activa y comprometida, capaz de ejercer plenamente sus derechos y responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas.

1. Causas

a. Origen Rural del Estudiantado

– Gran parte del alumnado de la Universidad de Jaén proviene de pueblos cercanos y no se quedan en la universidad fuera del horario de clases, trasladándose diariamente a su localidad de origen tras la jornada lectiva. *Mucha gente es de los pueblos de la provincia y prefiere ir y venir y no hacer vida en la universidad* (Participante 5, hombre, 20 años).

b. Escasa información

– Insuficientes canales de comunicación efectivos.

– No llega al alumnado la información sobre asociaciones de estudiantes, eventos y formaciones debido a una escasa comunicación efectiva. *Una de las medidas que tomamos cuando yo entré fueron las jornadas de bienvenida, tener un stand*

supuso que se nos adscribieran 115 personas. Entonces, sí que considero que hay gente y que le falta información (Participante 1, mujer, 24 años).

– Desconocimiento sobre el funcionamiento, beneficios y utilidades del asociacionismo y la participación.

c. Implicación del personal docente y directivo

– Percepción de que no todo el profesorado promueve la participación estudiantil en su programa.

– Falta de apoyo y promoción de actividades extracurriculares codiseñadas junto con el alumnado por parte del cuerpo docente y directivo.

d. Impacto de la COVID-19

– La pandemia ha aumentado el individualismo y la desconexión social.

– Ruptura de dinámicas sociales vinculadas a la interacción y al bien común, así como un menor interés en actividades colectivas post-COVID, *la COVID causó una ruptura de muchas cuestiones sociales, y de esa ruptura o de esas heridas todavía realmente la sociedad siento que no se ha recuperado* (Participante 13, hombre, 26 años).

e. Individualismo y falta de sentido de comunidad

– La creciente tendencia al individualismo por encima de lo colectivo desincentiva la participación en actividades comunitarias y de representación estudiantil. *Esa percepción de que nuestro tiempo es para nosotros, y exclusivamente para nosotros. No nos planteamos que hay una parte de nuestro tiempo que es para nosotros y otra parte para la comunidad* (Participante 3, mujer, 22 años)

– La falta de una cultura de comunidad en la universidad hace que el alumnado no sienta la necesidad, ni vean el valor de involucrarse en procesos colectivos.

f. Precariedad asociada a la condición generacional de las personas jóvenes

– Las personas jóvenes presentan las peores condiciones económicas de los últimos 60 años. [...]*a precariedad laboral a la que nos estamos enfrentando, al igual que la edad de emancipación es cada vez más alta [...]* (Participante 15, mujer 28 años)

– Alta tasa de prevalencia en problemas de salud mental en las personas jóvenes.

g. Afectación del Plan Bolonia

– La combinación de alta carga académica y asistencia obligatoria puede aumentar los niveles de estrés y ansiedad y disminuir las oportunidades para el desarrollo de habilidades blandas.

– La obligatoriedad de la asistencia reduce la flexibilidad del alumnado para participar en actividades fuera del aula, como asociaciones estudiantiles, eventos culturales, formativos y voluntariado.

2. Consecuencias

a. Retroalimentación de la escasa participación

– La baja participación en las decisiones estudiantiles se perpetúa debido a la falta de interés y compromiso de los estudiantes.

– La falta de incentivos y la escasa visibilidad de los beneficios de participar generan un círculo vicioso de apatía.

b. Ciclo de desmotivación y desistimiento de las personas responsables de la coordinación

– Las personas organizadoras sienten la necesidad constante de reinventarse para atraer al estudiantado. [...] entras en ese ciclo de estar todo el rato pensando a ver qué hago y ahora esto no funciona porque tengo que hacer otra cosa y esto tampoco funciona, pues ahora a ver que invento [...] (Participante 2, hombre 24 años).

– Agobio y presión sobre los organizadores para idear actividades atractivas, lo cual puede llevar al desgaste y la desmotivación.

– Frustración entre las personas organizadoras debido a la falta de feedback, reconocimiento y valoración de su trabajo.

c. Escasa representación estudiantil efectiva:

– Bajo interés en roles de liderazgo y representación estudiantil. "...cuando hubo que hacer las elecciones, el único voluntario fui yo por tanto no hace falta, no hizo falta ni hacer elecciones de la candidatura".

– Pocas personas candidatas a la representación estudiantil, lo que reduce la diversidad de opiniones y la eficacia de la representación.

d. Falta de construcción de ciudadanía y de sentido de comunidad

– La escasa participación en la vida universitaria limita el desarrollo de un sentido de pertenencia y responsabilidad cívica entre el estudiantado, *cuando la Universidad como espacio de construcción de ciudadanía también tiene que ser un espacio de construcción de sentido de la vida* (Participante 7, hombre, 64 años).

– La falta de involucramiento en actividades comunitarias y de representación estudiantil impide el fortalecimiento de lazos entre los estudiantes.

e. Potencial desaprovechamiento de oportunidades

– Falta de aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la educación pública y del desarrollo personal que ofrece la participación activa.

– La baja participación de los estudiantes en actividades y procesos de toma de decisiones lleva a que muchas oportunidades de crecimiento personal y profesional se pierdan. De tal forma, el alumnado, *no participa y no saca todo el jugo, lo que además siempre ha sido el gran problema que tenemos aquí en la ciudad Jaén* (Participante 6, hombre, 65 años).

TABLA 1. *Árbol de problemas*



Consecuencias

- **Retroalimentación de la escasa participación**
- **Ciclo de desmotivación y desistimiento**
- **Escasa representación estudiantil efectiva**
- **Falta de construcción de ciudadanía y de sentido de comunidad**
- **Desaprovechamiento de oportunidades**

Problemática principal

Baja participación del estudiantado en la Universidad de Jaén

Causas

- **Origen rural del estudiantado**
- **Falta de información**
- **Impacto de la COVID-19**
- **Individualismo y falta de sentido de comunidad**
- **Juventud precarizada**

Fuente: Elaboración propia

4.2. Resultados del análisis DAFO

Por consiguiente, se presenta el análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades):

1. Debilidades

– Escaso sentido de pertenencia a la universidad: La falta de conexión emocional con la institución limita el compromiso y la participación estudiantil.

– Limitada interacción entre asociaciones: La escasez de espacios y oportunidades para la colaboración entre asociaciones universitarias y externas dificulta el desarrollo de iniciativas conjuntas y el apoyo mutuo.

– Déficit de difusión del asociacionismo estudiantil: La falta de canales efectivos para promover las actividades y logros de las asociaciones reduce su visibilidad y alcance.

– Baja vida universitaria en el campus: La falta de actividades y personas en el campus contribuye a un ambiente poco dinámico y propicio para la participación estudiantil.

– Escasas iniciativas y actividad por parte de las asociaciones: La ausencia de proyectos y eventos organizados por las asociaciones limita las oportunidades de participación y compromiso estudiantil.

– Desplazamiento del estudiantado desde zonas rurales: La necesidad de desplazarse desde áreas rurales hasta el campus afecta la participación y el compromiso del estudiantado.

– Limitaciones en el pensamiento crítico: La falta de habilidades y herramientas para analizar y cuestionar de manera constructiva limita el desarrollo personal y académico.

– Escasa esperanza en el cambio: La percepción de que los esfuerzos por mejorar la universidad son inútiles o poco efectivos reduce la motivación y el compromiso estudiantil.

– Falta de acciones de integración para estudiantes internacionales: La escasez de programas y actividades dirigidos a integrar al alumnado internacional limita su participación y adaptación.

– Enfoque acotado a la obtención de un título: La falta de enfoque en experiencias y actividades extracurriculares reduce la riqueza de la experiencia universitaria.

– Escasez de recursos: La falta o tardía financiación dificulta la organización y ejecución de proyectos y actividades.

– Falta de formación y capacitación para el asociacionismo estudiantil: La ausencia de programas o recursos destinados a desarrollar habilidades de trabajo en grupo y gestión de proyectos dificulta su capacidad para liderar iniciativas y promover cambios.

2. Amenazas

– Baja participación de personas nuevas: La baja participación estudiantil y la predominancia de estudiantes de últimos cursos amenazan la supervivencia y continuidad de las asociaciones, poniendo en riesgo su impacto y capacidad de renovación.

- Impacto del individualismo y la sociedad líquida: La cultura individualista y el cambio constante de valores sociales dificultan la cohesión y la colaboración dentro de la comunidad estudiantil, debilitando el tejido asociativo.
- Impacto del Plan Bolonia en la educación superior: Los cambios estructurales en el sistema educativo pueden afectar negativamente el ambiente estudiantil y al desarrollo de la vida universitaria.
- Tendencia a juzgar negativamente a quién se involucra activamente debido a su desviación de la norma de pasividad generalizada: La falta de reconocimiento y aprecio por la colaboración y el trabajo en equipo puede desincentivar la participación y la solidaridad entre el estudiantado.
- La situación socioeconómica de las personas jóvenes: La falta de recursos económico supone una limitación para la participación, convirtiendo el tiempo libre en un privilegio.
- La presencia de comportamientos excluyentes entre los estudiantes: La falta de integración de la diversidad crea un entorno poco seguro para las interrelaciones
- Desafíos para ejercer el papel de ciudadanos/as activos/as: Las barreras institucionales y sociales dificultan el ejercicio de la ciudadanía entre los estudiantes, reduciendo su capacidad para influir en la toma de decisiones y promover el cambio social.
- Baja participación en la democracia estudiantil: La falta de interés y participación en los procesos democráticos estudiantiles debilita la representatividad y la capacidad de acción de los órganos de gobierno estudiantil.
- Sentimiento generalizado de inconformismo: La insatisfacción y la falta de confianza en las instituciones y en el sistema educativo pueden generar apatía y desinterés entre los estudiantes, afectando su compromiso.

– Salud mental de las personas jóvenes amenazada: La creciente prevalencia de problemas de salud mental entre la población estudiantil, junto con la falta de recursos y apoyo adecuados, reduce su capacidad para participar activamente en actividades asociativas y académicas, socavando su compromiso y afectando negativamente la vitalidad y diversidad del entorno universitario.

3. Fortalezas:

– Alto bagaje y experiencia de la alta participación del estudiantado de últimos años de grado: La elevada implicación de los estudiantes en asociaciones durante las etapas finales de su carrera universitaria dota al tejido asociativo y fomenta el compromiso estudiantil.

– Las asociaciones y la formación complementaria como entornos seguros para el desarrollo personal y profesional: Las asociaciones estudiantiles y las oportunidades de formación extracurricular proporcionan ambientes seguros y enriquecedores para el crecimiento tanto personal como profesional de los estudiantes.

– Amplia diversidad en la formación complementaria extracurricular: La variedad de opciones formativas extracurriculares disponibles amplía el horizonte de los estudiantes y les ofrece la oportunidad de desarrollar habilidades diversas y especializadas.

– Universidad pequeña con recursos cercanos: La dimensión reducida de la universidad facilita el acceso a los recursos y servicios, promoviendo así la participación y la colaboración entre estudiantes y asociaciones.

– Comunidad universitaria diversa: La diversidad de experiencias y perspectivas enriquece el intercambio de ideas y promueve la creatividad y la innovación.

– Capacidad para organizar y promover actividades estudiantiles: La habilidad y capacidad para organizar y promover actividades por parte del estudiantado fortalece la vida universitaria y el co-diseño de actividades.

– Satisfacción y realización personal y profesional derivadas de la participación estudiantil: La participación activa en actividades estudiantiles genera satisfacción, crecimiento personal y profesional entre los estudiantes, alimentando así su motivación y compromiso.

– Acceso a conocimiento científico sólido y fundamentado: La universidad proporciona acceso a conocimiento científico riguroso y actualizado, permitiendo a los estudiantes ampliar sus horizontes académicos y profesionales.

– Apoyo mutuo entre asociaciones estudiantiles: El respaldo y la colaboración entre las diferentes asociaciones estudiantiles fortalecen el tejido asociativo y promueven el logro de objetivos comunes.

– Recursos institucionales disponibles: La universidad proporciona recursos institucionales y espacios versátiles y accesibles para el desarrollo y la realización de actividades y generación de sinergias.

– Vicerrectorado comprometido con la promoción de la participación estudiantil: El Vicerrectorado tiene también como objetivo fomentar y apoyar la participación estudiantil, lo que contribuye a crear una red de colaboración con la institución

4. Oportunidades:

– Fomento del aprendizaje- servicio continuo: La universidad ofrece oportunidades para el desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida, promoviendo un proceso de aprendizaje permanente.

– Capacidad de establecer conexiones significativas: Con diversos colectivos y asociaciones comunitarias, enriqueciendo la experiencia y red de contactos del estudiantado. Esta interconexión contribuye al fortalecimiento del capital social, potenciando las redes de apoyo y colaboración dentro del entorno universitario.

– Incremento constante de la población estudiantil debido a los nuevos ingresos y la introducción de nuevas titulaciones: El continuo flujo de nuevos estudiantes y la ampliación de la

oferta académica generan un ambiente dinámico y diverso en el campus, ofreciendo oportunidades para el crecimiento personal y académico.

- Variedad de disciplinas y opciones de formación complementaria: La universidad ofrece una amplia gama de disciplinas académicas y actividades extracurriculares, permitiendo a los estudiantes explorar sus intereses y desarrollar habilidades diversas.
- Ambientes propicios para el desarrollo personal y profesional: Los diferentes espacios y escenarios en la universidad proporcionan oportunidades para conocer nuevas personas, enfrentarse a desafíos y experiencias enriquecedoras, y promover el crecimiento tanto personal como profesional.
- Fomento de vínculos con el programa Alumni: Los egresados y egresadas mantienen un canal de conexión con la universidad a través del programa Alumni.
- Desarrollo de habilidades blandas y competencias transversales: A través de proyectos colaborativos, prácticas profesionales y actividades extracurriculares, el estudiantado tiene la oportunidad de desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el liderazgo, aumentando así su empleabilidad y preparación para el mundo laboral.
- Acceso a recursos tecnológicos y plataformas de aprendizaje digital: La universidad ofrece recursos tecnológicos avanzados y plataformas de aprendizaje en línea que permiten a los estudiantes acceder a contenido educativo diverso y adaptado a sus necesidades, facilitando así su proceso de aprendizaje y desarrollo académico.
- Programas de emprendimiento e innovación: La universidad promueve el emprendimiento y la generación de ideas a través de programas que apoyan en el desarrollo de proyectos y soluciones creativas a problemas sociales.

– Fomento del compañerismo y sentido de pertenencia al grupo: El espíritu de compañerismo y solidaridad dentro de la comunidad estudiantil fortalece los lazos sociales y promueve un sentido de pertenencia y colaboración.

TABLA 1. *Matriz DAFO*

DAFO	
Debilidades	**Amenazas**
Escaso sentido de pertenencia a la Universidad Limitada interacción entre asociaciones Déficit de difusión del asociacionismo universitario Baja vida universitaria en el campus Escasas iniciativas y actividades de las asociaciones Residencia del estudiantado en pueblos cercanos Escaso pensamiento crítico Escasa esperanza en el cambio Falta de acciones de integración para estudiantes internacionales Enfoque acotado a la obtención de un título Escasez de recursos Falta de formación/capacitación para el asociacionismo estudiantil	Baja participación de personas nuevas Impacto del individualismo Impacto del Plan Bolonia en la educación Percepción negativa de personas altamente activas Situación socioeconómica de personas jóvenes Desafíos para ejercer la ciudadanía Baja participación en la democracia estudiantil Sentimiento generalizado de inconformismo Espacios comunes y de encuentro inadaptados Salud mental de las personas jóvenes amenazada
Fortalezas	Oportunidades
Participación de alumnado con alto bagaje Asociaciones y formación como espacios seguros Amplia diversidad en la formación complementaria Recursos universitarios próximos Comunidad universitaria diversa Capacidad para organizar y promover actividades estudiantiles Satisfacción y realización personal Acceso a conocimiento científico Apoyo mutuo entre asociaciones Recursos institucionales disponibles Vicerrectorado comprometido	Fomento del aprendizaje-servicio continuo Capacidad para establecer conexiones Constante incremento de la población universitaria Variedad de disciplinas y formación Ambientes propicios para el desarrollo Fortalecimiento del capital social Vínculos con el programa Alumni Desarrollo de habilidades blandas y competencias Acceso a recursos tecnológicos Programas de emprendimiento e innovación

Fuente: Elaboración propia

4.3. Resultados del análisis CAME

A continuación, se presenta el análisis CAME basado en el análisis DAFO previo:

1. Corregir (Debilidades):

– Establecer un programa de orientación y mentoría para nuevos estudiantes, en colaboración con las asociaciones de estudiantes, a los estudiantes de primer año y de movilidad para ayudarlos a integrarse en la vida universitaria y en las asociaciones estudiantiles.

– Elaborar una evaluación sobre la asunción de responsabilidades y compromisos de las asociaciones, tras cada evento cultural o formativos (como el ASOFEST).

– Desarrollar un programa de formación y capacitación para el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y gestión de proyectos.

2. Afrontar (Amenazas):

– Organizar reuniones inter-asociativas trimestrales, donde puedan compartir ideas, recursos y colaborar en proyectos conjuntos, promoviendo así la cooperación y el apoyo mutuo entre asociaciones.

– Establecer una red de contacto con el profesorado, de diferentes departamentos, para solicitar tiempo en clase y presentar las actividades y proyectos de las asociaciones estudiantiles.

3. Mantener (Fortalezas):

– Continuar promoviendo por parte del Vicerrectorado de Estudiantes la participación estudiantil en actividades extracurriculares, asegurando la disponibilidad de recursos y apoyo institucional para las asociaciones estudiantiles.

– Mantener y mejorar, con evaluaciones finales y globales, los programas de formación complementaria extracurricular, ofreciendo una amplia gama de opciones formativas para satisfacer los intereses y necesidades de los estudiantes.

– Promover el espíritu de compañerismo y solidaridad a través de actividades de integración, y trabajo en equipo.

4. Explotar (Oportunidades):

– Realizar encuentros formativos o culturales basados en los intereses de la comunidad universitaria, utilizando encuestas y grupos para el co-diseño de actividades, para aprovechar la "Capacidad para establecer conexiones con diversos colectivos y asociaciones comunitarias" y el “Fortalecimiento del Capital Social”

– Establecer un programa de bienvenida, a través de stands, al inicio de cada curso académico, donde todas las asociaciones inviten al nuevo estudiantado a participar en sus actividades y proyectos planificados para el año, para aprovechar el “Incremento constante de la población estudiantil debido a los nuevos ingresos y la introducción de nuevas titulaciones”.

TABLA 2. *Matriz CAME*

MATRIZ CAME	
Corregir debilidades	Afrontar amenazas
Programa de orientación y mentoría para nuevo estudiantado Evaluación de responsabilidades y compromisos de asociaciones. Programa de formación en trabajo en equipo y gestión de proyectos.	Reuniones interasociativas trimestrales para cooperación. Red de contacto con profesorado para promover actividades.
Mantener fortalezas	Explorar oportunidades
Promoción de participación estudiantil por el Vicerrectorado. Mejora de programas de formación complementaria. Fomento de compañerismo y solidaridad en la comunidad.	Encuentros formativos basados en intereses de la comunidad. Programa de bienvenida al inicio de cada curso académico.

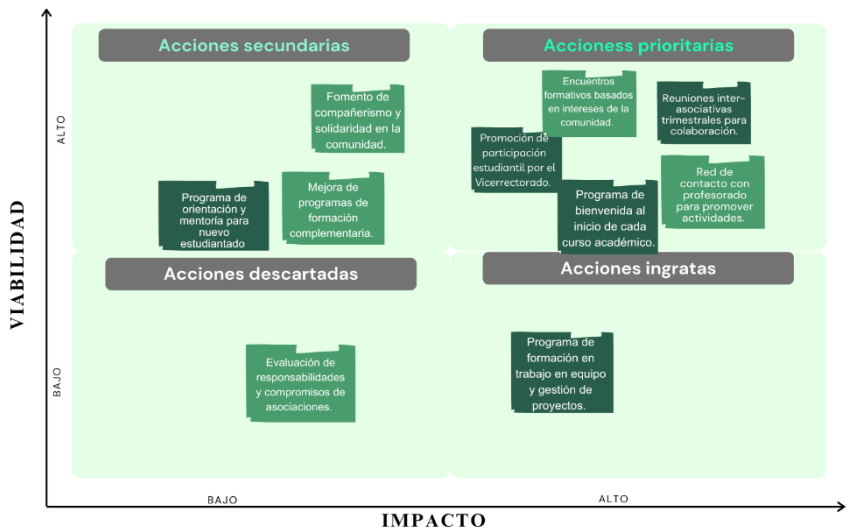
Fuente: Elaboración propia

4.4. SELECCIÓN DE LAS ACCIONES A DESARROLLAR

La matriz presentada a continuación clasifica diez actividades estratégicas según su viabilidad e impacto dentro de una organización estudiantil. Las actividades se dividen en cuatro categorías: Acciones prioritarias; Acciones secundarias; Acciones ingratas y Acciones descartadas. Esta clasificación permite identificar cuáles iniciativas deben ser priorizadas para maximizar el rendimiento y los beneficios para la

comunidad estudiantil, y cuáles pueden ser de menor importancia o más difíciles de implementar. A través de esta matriz, se ha facilitado la toma de decisiones y la optimización de recursos, promoviendo un modelo de co-diseño de actividades más dinámico y participativo.

FIGURA 1. *Matriz de viabilidad e impacto*



Fuente: elaboración propia

4.6. SATISFACCIÓN Y VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Al finalizar la sesión, se realizó un cuestionario en Google Forms para evaluar la satisfacción y las valoraciones de los participantes con el objetivo de retroalimentar futuras ediciones. El 95% de las personas participantes expresó un alto grado de satisfacción con la metodología empleada.

Me ha encantado, se necesitan más cosas así y el trato de las personas ha sido muy agradable (Participante 4, mujer, 21 años).

Me ha gustado mucho y tengo ya ganas de cumplir los objetivos (Participante 8, mujer, 20 años).

El 60% de las personas participantes tenía nociones previas sobre la Investigación Acción Participativa. Sin embargo, el 100% estuvo de acuerdo en la pertinencia y utilidad de esta metodología para fomentar

la participación y el activismo juvenil. Además, el 95% indicó que la metodología les permitió participar activamente durante todo el proceso, manifestando que *ha sido muy chulo y el poder participar en todo genera motivación por el sentido que genera la participación* (Participante 9, mujer, 21 años).

Aspectos percibidos como más útiles incluyeron la utilidad de *herramientas como el árbol de problemas, el análisis DAFO y la matriz* (Participante 2, hombre, 24 años). La capacidad de dinamización de los facilitadores fue especialmente valorada, así como el enfoque en el alumnado.

En cuanto a las mejoras sugeridas, las personas que participaron propusieron, optimizar la difusión del taller para llegar a más personas, sugiriendo el uso de carteles en las aulas y el apoyo de los profesores (Participante 3, mujer, 22 años). También se mencionó la necesidad de mejorar el espacio físico del taller, sugiriendo un aula más diáfana como una opción más adecuada.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio resaltan la importancia de la participación ciudadana y el activismo estudiantil como elementos fundamentales para promover una ciudadanía activa en el ámbito de la educación superior. Se encontró que la integración de la ciencia ciudadana en este contexto ofrece oportunidades significativas para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, así como para la generación de conocimiento científico relevante y participativo.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que han destacado el papel crucial de la participación ciudadana en el desarrollo democrático y la calidad de vida (Andolina et al., 2003; Cainzos, 2006; Soler, 2005; Vaquero, 2004). Asimismo, se alinea con la literatura que ha reconocido a la ciencia ciudadana como una herramienta transformadora en diversos ámbitos, consolidándose como un campo de investigación y práctica (Vohland et al., 2021).

Además, se identificó el fenómeno del individualismo entre los estudiantes universitarios, lo que puede representar un desafío para el

fomento de la participación ciudadana y el asociacionismo estudiantil (Smith, 2010). Esta tendencia hacia el individualismo podría influir en la disposición de los estudiantes a involucrarse en actividades colectivas y comunitarias, lo que requiere estrategias específicas de motivación y compromiso.

Sin embargo, es importante señalar algunas limitaciones en las conclusiones de este estudio. Una de ellas es la posibilidad de que la muestra utilizada no sea totalmente representativa de la población estudiantil de la Universidad de Jaén, a pesar de contar con diversidad en términos de edad, género y área de estudio. Esta limitación podría afectar la generalización de los resultados a otras instituciones educativas.

Un resultado sorprendente es la percepción positiva de los estudiantes hacia la participación ciudadana y el asociacionismo estudiantil, a pesar de los desafíos y barreras identificados durante el proceso. Esta discrepancia entre las percepciones y las experiencias reales podría indicar la necesidad de una mayor atención a las estrategias de apoyo y promoción de la participación estudiantil.

Para futuras investigaciones, se sugiere realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de las intervenciones destinadas a fomentar la participación ciudadana en la educación superior. Además, sería relevante explorar cómo factores contextuales, como el clima político y social, influyen en la efectividad de estas intervenciones.

A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado la relevancia de fomentar la participación ciudadana y el asociacionismo estudiantil en la educación superior como una vía para promover una ciudadanía activa y comprometida. Aunque se encontraron algunos desafíos y limitaciones, los hallazgos contribuyen a la comprensión de los factores que influyen en la participación cívica de los estudiantes universitarios y sugieren áreas de enfoque para futuras investigaciones y acciones institucionales.

En conclusión, este estudio subraya la importancia de promover la participación ciudadana y el asociacionismo estudiantil en la educación superior como una estrategia para cultivar una ciudadanía activa y comprometida. A pesar de algunas limitaciones, los hallazgos ofrecen

valiosas perspectivas para futuras investigaciones y acciones orientadas a fortalecer la participación cívica en el ámbito universitario.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio se enmarcó en la celebración del Festival de Asociaciones de Estudiantes "ASOFEST". Ha contado con el apoyo y financiación del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad de la Universidad de Jaén y la colaboración de la Asociación Actuando para Transformar.



7. REFERENCIAS

Akgun, S., y Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. AI and Ethics, 1-10. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7

Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. Political Science and Politics, 36(02), 275-280.

Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. Political Science and Politics, 36(02), 275-280. 10.1017/s104909650300221

Ávalos, J. M. (2016). El sujeto político juvenil. Prácticas tecnopolíticas y saberes en la experiencia de activismo de jóvenes en México (2012-2016). Argumentos. Revista de crítica social, (18).

Becerra, J. (2006, 18 de octubre). La escasa participación estudiantil alerta a la comunidad universitaria. El Mundo, 21.

Becerra, M. (2006). Participación ciudadana y calidad de vida: una relación ineludible. Revista de Estudios Políticos, 133, 231-257.

Bonney, R., Cooper, C. B., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. V., & Shirk, J. (2009). Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Science Knowledge and Scientific Literacy. BioScience, 59(11), 977-984.

Cainzos, M. 2006. Participación de los jóvenes españoles en manifestaciones. Comparación con los jóvenes europeos y análisis de sus determinantes. Revista de Estudios de Juventud, 75, 121-53.

Cainzos, M. A. (2006). Nuevos movimientos sociales y participación política. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 116, 13-45.

Instituto de la Juventud, Injuve. (2022). Estrategia de Juventud 2030. https://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/estrategia-de-juventud-2030

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. Journal of Community Psychology, 14(1), 6-23.

Menezes, I. (2003). Participation Experiences and Civic Concepts, Attitudes and Engagement: Implications for Citizenship Education Projects. European Educational Research Journal, 2(3), 430-445.

Morán, M. L., & Benedicto, J. (2016). Los jóvenes españoles entre la indignación y la desafección política: una interpretación desde las identidades ciudadanas. Última década, 24(44), 11-38.

Pelacho, M., Rodríguez, H., Broncano, F., Kubus, R., Sanz García, F., Gavete, B., & Lafuente, A. (2021). Science as a commons: Improving the governance of knowledge through citizen science. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson, & K. Wagenknecht (Eds.), The Science of Citizen Science (pp. 57-78). Springer. doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_11

Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M., & Vilà, M. (2011). Student participation in university governance: the opinions of professors and students. Studies in Higher Education, 38(4), 571–583. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586996

Rivera-Sepúlveda, Á. A., & Quitián-Álvarez, E. A. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. Praxis & Saber, 13(33), 37-52.

Sarason, S. B. (1974). The psychological sense of community. Jossey-Bass, London.

Smith, J. (2010). Understanding the Rise of Individualism: The Role of Cultural Change. In J. Smith (Ed.), Cultural Change: The Challenge to Tradition in Europe, Asia, and Africa (pp. 45-62). University Press.

Soler, P. 2005. Les polítiques de joventut durant el període democràtic. Educació i Història, 8, 283-307.

Soler, P. (2005). Participación estudiantil y democracia. Revista de Educación, 337, 29-48.

Vaquero, C. (2004). El movimiento estudiantil universitario. De la Ley de Autonomía Universitaria a la Ley Orgànica de Universidade. Mientras Tanto, 91, 155-76.

Vaquero, C. (2004). La participación ciudadana en el siglo XXI. Revista Internacional de Sociología, 62(38), 21-46.

Vohland, K., Land-Zandstra, A., Ceccaroni, L., Lemmens, R., Perelló, J., Ponti, M., Samson, R., & Wagenknecht, K. (2021). The Science of Citizen Science evolves. In K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson, & K. Wagenknecht (Eds.), The Science of Citizen Science (pp. 1-11). Springer. doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_1

CULTURA, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM: ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

No contexto globalizado em que se vive, o ensino de Português como língua não materna ganha cada vez mais importância. O domínio da língua portuguesa não só oferece oportunidades para a comunicação internacional, mas também contribui para o fortalecimento das relações entre países lusófonos. No entanto, a prática de ensinar português a estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas requer um enfoque inclusivo, capaz de lidar com as complexidades das diversidades cultural, social e linguística (Albuquerque; Ramos, 2021).

Mendes (2019) ressalta que a língua portuguesa é uma das mais faladas em todo o mundo e, nos últimos anos, tem se destacado cada vez mais no cenário internacional, ampliando sua presença de forma significativa. Alguns estudiosos sugerem que ela tem o potencial de passar de uma língua internacional para um idioma de comunicação global. Contudo, essa expansão não está livre de riscos e desafios, como evidenciado pelo conflito entre o português e o inglês em Timor-Leste ou entre o português e o francês em países africanos de língua portuguesa. Além disso, há um embate constante entre as diversas línguas do mundo e a influência imperialista da língua inglesa (idem). Apesar dessas adversidades, a ascensão da língua portuguesa está ligada a fatores como a globalização, interesses econômicos e as características culturais específicas dos países lusófonos.

O presente capítulo aborda a importância da cultura, da inclusão e da diversidade no ensino de Português como língua não materna. Reconhece-se que os aprendizes trazem consigo uma variedade de experiências e conhecimentos prévios que influenciam sua aprendizagem. Assim, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem essas diferenças, promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador (Da Silva, 2020).

Segundo o autor, os estudantes refletem todas essas motivações e características associadas à migração, incluindo razões familiares, profissionais, educacionais e sociais. Isso resulta em um cenário complexo, que reúne uma variedade de fatores que influenciam a motivação e a disposição real dos alunos que estão aprendendo português como língua não materna (Da Silva, 2020).

A motivação, a felicidade, o desejo de conhecimento, bem como a frustração, a desolação, a contrariedade, são sentimentos que, quer numa perspectiva positiva, quer numa visão negativa, constituem elementos subjetivos inerentes à componente afetiva e emocional do ser humano, que interferem de forma imediata nas capacidades cognitivas do indivíduo, capazes de permitir ou bloquear as apetências para uma aprendizagem plena e sem recalcamentos. Há, portanto, uma relação intrínseca, porque direta, entre emoções, inteligência e aprendizagem, que não pode ser relegada nem desprezada. As emoções são o que move o interesse do indivíduo por certas realidades, manifestando-se de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido. Assim, serão discutidas várias abordagens eficazes para a prática inclusiva no ensino de Português, incluindo o uso de materiais didáticos diversificados, atividades interativas e participativas, e o incentivo à reflexão crítica sobre questões culturais e sociais. Além disso, será destacada a importância da empatia e do diálogo intercultural na construção de relações saudáveis entre professores e alunos (Da Silva, 2020, p.26).

Para Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014), os professores de línguas devem encorajar os alunos a buscar a autenticidade na relação entre os significantes e significados desejados em uma língua estrangeira, estabelecendo conexões entre os materiais locais, conhecidos como "de dentro", e a sensação de novidade diante da cultura do outro. Como

resultado, o aluno se torna um coautor nos textos desenvolvidos de forma intercultural, pois a escuta dessas formas discursivas em sala de aula de língua estrangeira vincula a aprendizagem à experiência própria do estudante, além de fomentar uma reflexão crítica que transforma a percepção dos participantes sobre si mesmos e suas relações com o mundo.

Nesse sentido, ao longo do capítulo, serão exploradas como as estratégias inclusivas podem atender às necessidades específicas dos aprendizes, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira eficaz. Ao promover a equidade e o respeito à diversidade, busca-se criar um ambiente de aprendizado mais rico, colaborativo e propício ao desenvolvimento pleno de cada aluno.

É essencial adotar estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem as diferentes perspectivas e bagagens culturais que os alunos carregam. Promover um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador pode potencializar o engajamento e a assimilação da língua portuguesa. Esta pesquisa explora métodos e abordagens que reconhecem a diversidade dos alunos, buscando criar práticas educacionais mais inclusivas e eficazes para todos.

Dutra (2023) destaca que diálogos, debates em grupo e discussões não são apenas atividades; eles se tornam oportunidades de prática onde os alunos podem exercitar suas habilidades linguísticas de forma mais genuína. A exposição constante à língua não materna, promovida por meio de atividades práticas e materiais reais, é fundamental para a assimilação natural do idioma e o aprimoramento das habilidades comunicativas.

Por fim, ressalta-se a relevância de formar professores com competência intercultural e habilidades para lidar com turmas multiculturais. Esses profissionais desempenham um papel crucial na facilitação da aprendizagem e na promoção da inclusão, ajudando a construir pontes entre diferentes culturas e garantindo uma educação de qualidade para todos.

A interculturalidade diz respeito à relação cultural entre diferentes grupos sociais que interagem entre si, promovendo uma troca de conhecimentos. Trata-se de um processo político e ideológico, pois envolve interesses e poderes, dadas as relações historicamente estabelecidas

com os poderes públicos para atender às demandas educacionais específicas com qualidade. A sala de aula é um espaço de interação entre diversos indivíduos de diferentes grupos sociais, inseridos na sociedade da informação e da transformação imediata. Isso requer dos professores a capacidade de lidar com desafios e de superar uma educação hegemônica e padronizada (Marinho; Borges; Zaparoli, 2022).

2. OBJETIVOS

O objetivo principal é apresentar abordagens inclusivas no ensino de português como língua não materna, destacando seus benefícios e metodologias para a promoção da cultura, da diversidade e da aprendizagem dos alunos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como as atividades aplicadas podem influenciar a motivação dos alunos para aprender o idioma português e promover uma maior compreensão da cultura estudada;
- Identificar o papel da cultura dos aprendizes no processo de aprendizagem de Português como língua não materna e como essa compreensão pode ser utilizada para melhorar o ensino;
- Analisar as práticas de ensino que estimulem a aprendizagem eficaz e a integração de estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas no contexto da língua portuguesa.

3. METODOLOGÍA

O presente trabalho utilizou uma abordagem experimental, qualitativa e descritiva para explorar abordagens inclusivas no ensino de Português como língua não materna, considerando a cultura, a diversidade e a aprendizagem. A pesquisa foi realizada na Faculdade Coelho Neto, em Imperatriz – MA, durante o período de 2023 a 2024. A amostra representativa para este estudo foi composta por 14 alunos espanhóis e bolivianos, com idades entre 18 e 26 anos, distribuídos em diferentes níveis de proficiência B1 e B2 de língua portuguesa.

De acordo com Gil (2017), como o próprio nome diz, a pesquisa com natureza experimental envolve a condução de experimentos. Nele, o pesquisador desempenha um papel ativo ao conduzir o fenômeno, processo ou fato avaliado, ou seja, ele intervém na causa, modificando-a, e avalia as mudanças no resultado. Nesse método de pesquisa, o pesquisador escolhe as variáveis a serem estudadas, estabelece como controlá-las e observa os efeitos sobre o objeto de estudo em condições previamente determinadas. Assim, pelo fato de o pesquisador poder manipular as variáveis, os erros e vieses são praticamente eliminados, tornando este o método mais confiável de pesquisa científica, pois garante resultados mais precisos.

No que se refere à forma de abordagem, a pesquisa qualitativa é ideal para aqueles que desejam compreender em detalhes fenômenos complexos de natureza social e cultural, por meio de descrições, interpretações e comparações, sem se concentrar em aspectos numéricos baseados em regras matemáticas e estatísticas. Diferente da pesquisa quantitativa, a qualitativa é mais envolvente e participativa, mas menos controlada, o que levanta questões sobre sua validade e confiabilidade (Lakatos; Marconi, 2021).

A pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar e descrever as características de um fenômeno específico ocorrido em uma amostra ou população, sem avaliar o mérito de seu conteúdo. Normalmente, em uma pesquisa quantitativa descritiva, o delineamento escolhido pelo pesquisador não permite que os dados sejam usados para testar hipóteses, embora hipóteses possam ser formuladas posteriormente. O foco do estudo é apenas descrever o fenômeno em si.

Segundo Prodanov e Freitas (2013) *apud* Almeida (2021), a pesquisa descritiva

Encontra-se vinculada, apenas, à descrição e registro de fatos sem a intervenção sobre eles. Ou seja, descreve, registra, observa, analisa e relaciona os dados das características de um grupo social, de uma população, de um fenômeno, ou sobre as relações existentes no estudo. Questionários, formulários, entrevistas, a observação sistemática, entre outros, são bastante utilizados como coleta de dados, sendo este tipo de

método de coleta conhecido como Levantamento (Prodanov; Freitas, 2013 *apud* Almeida, 2021, p. 31).A coleta de dados foi realizada por meio de atividades práticas que incluíram a análise do romance "O Cortiço" de Aluísio Azevedo e discussões sobre a produção de textos literários. Essas atividades foram selecionadas por sua capacidade de proporcionar um contexto autêntico para os alunos interagirem com a língua portuguesa em diferentes níveis de complexidade linguística e de envolvimento cultural.

A análise dos dados focou na diversidade de pronúncias e costumes da língua portuguesa em contextos culturais variados, destacando as nuances linguísticas presentes nos textos. Foram identificadas estratégias eficazes para promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural em sala de aula, observando a interação dos alunos com o material e entre si.

A metodologia permitiu avaliar o impacto dessas abordagens inclusivas no aprendizado dos estudantes, revelando a importância de incorporar aspectos culturais e linguísticos específicos nas práticas de ensino de Português como língua não materna. A pesquisa, assim, busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis à diversidade no contexto educacional.

No que tange às atividades realizadas, salienta-se que foram elaboradas para promover a compreensão e valorização das diferentes culturas dos países ou regiões lusófonas, ao mesmo tempo em que estimulavam a interação e o diálogo entre os alunos. Uma dessas atividades foi o Painel da Diversidade, no qual a turma foi dividida em grupos e cada grupo escolheu um país ou região lusófona para pesquisar. Os grupos reuniram imagens e informações sobre diversos aspectos culturais do país ou região escolhidos, como costumes, gastronomia, dança, artesanato, história, geografia, clima e vestuário.

Após concluírem a pesquisa, os grupos debateram na sala de aula sobre os costumes de cada lugar escolhido, enriquecendo o conhecimento de todos os alunos com diversas perspectivas culturais.

Em seguida, cada grupo apresentou um painel com as informações coletadas, destacando os pontos mais importantes da cultura pesquisada. Os painéis foram organizados em um local visível da sala de aula,

permitindo que todos os alunos os explorassem. Essa exposição proporcionou uma oportunidade para os alunos identificarem semelhanças e diferenças entre as culturas apresentadas, estimulando a reflexão sobre a diversidade cultural.

Além disso, os alunos participaram de debates sobre questões relacionadas à diversidade, como racismo, xenofobia, inclusão social, direitos humanos e igualdade de gênero. Os debates permitiram que os alunos expressassem suas opiniões e discutissem temas complexos, sempre respeitando as diferentes perspectivas presentes na turma. Ao trabalhar a compreensão e a expressão oral, as atividades ajudaram a promover um ambiente de respeito mútuo e valorização da diversidade cultural.

As atividades aplicadas utilizando textos literários foram planejadas para incentivar a leitura, a discussão e a criatividade entre os alunos, com foco na diversidade e na inclusão. Uma das escolhas literárias foi o livro infantil "Marcelo, Marmelo, Martelo" de Ruth Rocha, que aborda a diversidade e a inclusão através de personagens diferentes que convivem harmoniosamente, destacando a importância de respeitar as diferenças.

Os alunos tiveram a oportunidade de ler o livro individualmente ou em grupos, permitindo que explorassem os temas abordados de maneira independente ou colaborativa. Após a leitura, uma discussão foi promovida em sala de aula sobre as diferenças entre as pessoas e a importância de respeitar e valorizar essas diferenças. Essa discussão fomentou a reflexão e o diálogo sobre a importância de compreender as diversas perspectivas presentes na sociedade.

Inspirados pelo jogo de palavras presente no título do livro, os alunos foram desafiados a criar suas próprias palavras novas e inventadas. Essa atividade estimulou a criatividade e o jogo linguístico entre os alunos, proporcionando um espaço lúdico para explorar a língua portuguesa de uma maneira diferente.

Em etapas posteriores, os alunos criaram um pequeno livro de palavras inventadas, seguindo o estilo de "Marcelo, Marmelo, Martelo". Essa atividade permitiu que trabalhassem a expressão e compreensão oral enquanto davam asas à imaginação para criar palavras e contextos.

As atividades foram adaptadas de acordo com o nível de proficiência de cada aluno, garantindo que todos pudessem participar e aprender de forma eficaz. Além de promover a leitura e a discussão, essas atividades incentivaram a criatividade e a inovação, ajudando os alunos a desenvolver habilidades linguísticas e uma maior compreensão da diversidade cultural.

As atividades realizadas a partir de excertos do romance "O Cortiço" de Aluísio Azevedo foram focadas em promover discussões em sala de aula sobre temas como inclusão social, desigualdade, justiça social e direitos humanos. Os alunos foram convidados a analisar um trecho específico do romance, que aborda a convivência em um cortiço, onde pessoas de diferentes origens sociais, raciais e econômicas se misturam e lutam pela sobrevivência.

E a mísera, sem chorar, foi refugiar-se, junto com a filha, no "Cabeça-de-Gato" que, à proporção que o São Romão se engrandecia, mais e mais ia-se rebaixando acanalhado, fazendo-se cada vez mais torpe, mais abjeto, mais cortiço, vivendo satisfeito do lixo e da salsugem que o outro rejeitava, como se todo o seu ideal fosse conservar inalterável, para sempre, o verdadeiro tipo da estalagem fluminense, a legitima, a legendária; aquela em que há um samba e um rolo por noite; aquela em que se matam homens sem a polícia descobrir os assassinos; viveiro de larvas sensuais em que irmãos dormem misturados com as irmãs na mesma lama; paraíso de vermes, brejo de lodo quente e fumegante, donde brota a vida brutalmente, como de uma podridão (Azevedo, 2017, p.127).

Essa passagem mostra a mistura de raças e classes sociais presentes no cortiço, com uma diversidade de moradores que enfrentam condições difíceis de convivência e sobrevivência. Aluísio Azevedo retrata as dificuldades e os conflitos decorrentes dessa convivência em um ambiente tão heterogêneo.

Os alunos participaram de discussões sobre o significado do texto, examinando a forma como Aluísio Azevedo retrata a vida no cortiço e a dinâmica entre os moradores. Além disso, eles exploraram o vocabulário e a gramática do excerto, desenvolvendo uma compreensão mais profunda da língua portuguesa em um contexto literário.

Ao debater o excerto, os alunos puderam refletir sobre questões sociais e humanas relevantes, como a igualdade e a solidariedade entre indivíduos de diferentes origens. Essas discussões enriqueceram a experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos se engajassem ativamente com o conteúdo literário e as questões sociais associadas.

Além de fortalecer as habilidades de leitura, análise e interpretação de texto, essas atividades estimularam o pensamento crítico e a capacidade de articular opiniões e argumentos em relação aos temas discutidos. Os alunos também puderam fazer conexões entre o texto literário e a realidade atual, considerando como os problemas retratados por Aluísio Azevedo ainda podem ser pertinentes hoje em dia.

4. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa revelaram um aumento significativo na participação ativa dos alunos, o que facilitou a internalização de novos conhecimentos linguísticos e culturais. As atividades implementadas demonstraram um papel motivador para os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo.

As abordagens inclusivas envolveram a integração de práticas pedagógicas diversificadas, incluindo atividades culturais, como a exploração de música, literatura, cinema e história do Brasil, e métodos de ensino interativos e colaborativos. Isso ajudou os estudantes a se sentirem mais envolvidos e motivados a participar das aulas e a aprender.

Além disso, os alunos destacaram a importância de um ambiente acolhedor e respeitoso para a aprendizagem de uma nova língua. A interação entre estudantes de diferentes origens culturais contribuiu para o enriquecimento da experiência de aprendizagem, promovendo a troca de conhecimentos e experiências.

A pesquisa destacou a importância de abordagens inclusivas no ensino de português como língua não materna. A implementação dessas práticas resultou em maior engajamento e sucesso dos alunos, fortalecendo não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua compreensão e apreciação da cultura brasileira.

Cabe salientar que os resultados da pesquisa também destacaram várias dificuldades enfrentadas pelos alunos nas atividades realizadas, especialmente em relação ao entendimento e à participação ativa nas abordagens inclusivas no ensino de português como língua não materna.

Nas atividades relacionadas ao Painel da Diversidade, os alunos encontraram dificuldades em compreender aspectos culturais complexos de países ou regiões lusófonas, como costumes, gastronomia, dança e artesanato. Embora eles tenham se esforçado para reunir informações e criar painéis expositivos, alguns alunos tiveram dificuldade em entender completamente a profundidade dessas tradições e seus significados.

Durante os debates sobre diversidade, questões de racismo, xenofobia, inclusão social, direitos humanos e igualdade de gênero, alguns alunos tiveram dificuldades para articular seus pensamentos e opiniões de maneira clara e precisa. Isso foi especialmente notável nos níveis B1 de proficiência, onde os alunos enfrentaram desafios ao expressar suas ideias em português.

Inspirados pelo jogo de palavras no livro "Marcelo, Marmelo, Martelo" de Ruth Rocha, os alunos foram incentivados a criar suas próprias palavras novas e inventadas. No entanto, muitos deles encontraram dificuldades em entender a proposta criativa e em desenvolver novas palavras que seguissem a estrutura do livro, exigindo maior orientação e exemplos concretos para ajudá-los nesse exercício.

E Marcelo continuou pensando: "Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim" (Rocha, 1976, p.12).

Nas discussões em sala de aula sobre os excertos de "O Cortiço" de Aluísio Azevedo, os alunos enfrentaram dificuldades para compreender o vocabulário e a gramática complexa do texto. Isso limitou sua capacidade de discutir profundamente os temas de inclusão social, desigualdade e direitos humanos presentes na obra.

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas (Azevedo, 2017, p.12).

A atividade de explorar os painéis para identificar similaridades e diferenças entre as diferentes culturas também se mostrou desafiadora para os alunos, especialmente aqueles com menor proficiência em português. Muitos alunos tiveram dificuldade em observar e expressar claramente as diferenças culturais identificadas.

Apesar dessas dificuldades, as atividades realizadas contribuíram para o engajamento dos alunos e para a promoção de um ambiente inclusivo de aprendizagem. As estratégias adotadas pela pesquisa forneceram oportunidades ímpares para os alunos aprimorarem suas habilidades linguísticas e culturais, ao mesmo tempo em que aprofundaram sua compreensão sobre questões de diversidade e inclusão. Para lidar com essas dificuldades, é recomendável fornecer suporte adicional aos alunos, como orientações mais detalhadas, exemplos práticos e maior atenção às necessidades individuais de cada estudante.

Este estudo contribui para a base de conhecimento sobre práticas pedagógicas eficazes no ensino de línguas estrangeiras e reforça a necessidade de continuar investindo em abordagens que promovam a inclusão e a diversidade na sala de aula.

5. DISCUSSÃO

A análise dos dados desta pesquisa concentrou-se na diversidade de pronúncias e costumes da língua portuguesa em contextos culturais variados, destacando as nuances linguísticas presentes nos textos e atividades aplicadas. Ao explorar essas variações, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais abrangente do português, não apenas como um idioma, mas como uma manifestação viva de diversas culturas e tradições.

A presente pesquisa lançou luz sobre as complexidades e desafios envolvidos no ensino de português para alunos estrangeiros. Embora os resultados tenham evidenciado uma maior participação ativa dos alunos e uma melhor internalização de conhecimentos linguísticos e culturais, algumas dificuldades ainda precisam ser discutidas e abordadas para melhorar a eficácia das práticas pedagógicas.

É importante destacar que as estratégias empregadas para promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural em sala de aula demonstraram ser eficazes em incentivar a interação entre os alunos, tanto com o material de estudo quanto entre si. Por meio dessa interação, os discentes puderam ampliar sua compreensão das diferenças culturais e linguísticas, enriquecendo sua experiência de aprendizagem.

No entanto, alguns alunos enfrentaram dificuldades iniciais devido à barreira linguística e à falta de proficiência no idioma estudado. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de se proporcionar um suporte adicional, como práticas de imersão linguística e atividades de reforço, para ajudar os alunos a superar esses obstáculos.

Os desafios encontrados compreendem o entendimento de alguns aspectos culturais complexos de países ou regiões lusófonas, especialmente em relação a costumes, gastronomia, dança e outros elementos culturais. Esse equilíbrio entre a aprendizagem linguística e a compreensão cultural pode ser melhorado por meio de um enfoque mais estruturado em estratégias pedagógicas que permitam uma transição gradual entre níveis de complexidade cultural e linguística.

Os alunos, principalmente nos níveis B1 de proficiência, tiveram dificuldades para articular pensamentos em debates sobre diversidade, racismo, inclusão social e outros temas complexos. Fornecer mais oportunidades para praticar a expressão oral em contextos mais simples, com feedback constante, pode melhorar a confiança dos alunos em se expressar.

As atividades envolvendo textos literários, como excertos de "O Cortiço" e o livro "Marcelo, Marmelo, Martelo," apresentaram desafios relacionados ao vocabulário e gramática complexos. Uma abordagem mais gradual à literatura, com a seleção de textos apropriados aos níveis de proficiência dos alunos, pode aumentar a acessibilidade e a compreensão, incentivando uma maior apreciação dos conteúdos literários.

FIGURA 1. *Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*



Fonte: Rocha (1976)

Embora o exercício de criar palavras inventadas tenha o potencial de estimular a criatividade dos alunos, alguns deles tiveram dificuldades em entender a proposta criativa. A inclusão de exemplos mais concretos e orientações detalhadas pode facilitar a execução da atividade e incentivar a inovação.

Os debates sobre questões sociais, como racismo e inclusão social, mostraram-se importantes para fomentar a conscientização e a compreensão da diversidade. No entanto, a complexidade dos temas pode ter sobrecarregado alguns alunos com menor proficiência linguística. Uma preparação prévia, incluindo a introdução de vocabulário relevante e a contextualização dos temas, pode melhorar o envolvimento dos alunos nessas discussões.

Apesar das dificuldades encontradas pelos alunos, a pesquisa demonstrou a importância de continuar explorando abordagens inclusivas e diversificadas no ensino de português como língua não materna. A diversidade cultural deve ser vista como uma riqueza a ser valorizada e explorada em sala de aula. Para enfrentar as dificuldades identificadas, é necessário adotar práticas pedagógicas mais adaptadas às necessidades individuais dos alunos, com suporte adicional e atividades apropriadas ao seu nível de proficiência. Dessa forma, o aprendizado se tornará mais significativo, eficiente e inclusivo, contribuindo para uma formação linguística e cultural mais completa.

Os resultados também revelaram uma participação mais ativa e motivada dos alunos ao longo do processo de aprendizado. Isso sugere que as estratégias adotadas foram bem-sucedidas em engajar os discentes e fomentar uma maior integração na sala de aula.

É válido destacar a pesquisa de Da Silva (2017) que ressaltou o papel crucial do professor na integração de alunos estrangeiros e no desenvolvimento de suas habilidades em português como língua não materna (PLNM). Embora esses alunos tenham enfrentado desafios iniciais devido à barreira linguística e à falta de proficiência, estratégias adequadas puderam criar um ambiente de aprendizado inclusivo, promovendo a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

> Faz parte ainda do papel do professor sensibilizar todos os seus aprendentes para a diversidade linguística e cultural presente na nossa sociedade, tendo em conta que a partir desta sensibilização e de atividades que promovam esta competência os alunos vão estar preparados para a realidade social atual, estando atentos a situações de qualquer tipo de discriminação, atuando sobre isso de forma crítica e construtiva. Promovendo a competência plutilingue e intercultural inerente a esta área, o professor estará a permitir aos alunos uma educação baseada em valores cívicos e morais (Da Silva, 2017, p.79).

A pesquisa destacou a importância de uma abordagem sem discriminação racial, social ou de gênero por parte dos professores, que são modelos para os alunos. Da Silva (2017) investigou estratégias de ensino no primeiro ciclo do ensino básico, como biografias linguísticas, ensino baseado em tarefas e trabalhos didáticos, permitindo aos alunos desenvolver habilidades linguísticas, culturais e sociais.

A autora apontou para a necessidade de formação contínua e multicultural para professores, capacitando-os a lidar com a realidade plurilingue e intercultural das salas de aula. A pesquisa concluiu que as estratégias analisadas valorizam a diversidade linguística e cultural, ressaltando a importância de continuar aprimorando abordagens pedagógicas para o ensino de PLNM (Da Silva, 2017).

A pesquisa de Maia, citada por Osório e Gonçalves (2019), ilustrou o impacto positivo da produção textual colaborativa em uma língua adicional. Esta abordagem requer dos alunos o uso de competências sociais, como a tomada de decisões, a disposição para correr riscos, a cooperação e a resolução de problemas.

De acordo com Avelar *et al*. (2017), atividades de produção escrita colaborativa oferecem aos alunos a oportunidade de aprimorar suas habilidades linguísticas e interpessoais, além de aprender a trabalhar em equipe. O sucesso dessas atividades está relacionado à capacidade de transformar o desconhecido em informações compreensíveis, permitindo que os participantes assumam papéis ativos e apoiem uns aos outros na reconstrução do conhecimento.

No contexto do ensino-aprendizagem de PLA em uma universidade voltada para a integração dos povos da América Latina, essa prática é essencial para promover o diálogo e a compreensão mútua entre

culturas distintas, fortalecendo o respeito às diferenças e enriquecendo o processo de aprendizagem (Maia *apud* Osório; Gonçalves, 2019).

O estudo de Filho (2017) examinou o estado atual do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), destacando a necessidade de maior consciência sobre as particularidades dessa disciplina e a importância de políticas explícitas para o ensino de português e culturas associadas. Apesar do aumento espontâneo da produção de materiais didáticos e da oferta de cursos para PLE desde os anos 80, o teórico observou a falta de políticas claras para sustentar o desenvolvimento dessa especialidade.

A expansão da rede de ensino de PLE em Centros de Estudos Brasileiros, universidades e escolas no exterior não foi acompanhada por uma estratégia coordenada de formação de professores e pesquisa para fortalecer a qualidade profissional nesse campo. Isso levou a uma falta de orientação para os professores, que percebem a necessidade de progresso profissional.

Filho (2017) enfatizou a importância da crítica sistemática para direcionar novas produções e apoiar tendências metodológicas inovadoras no ensino de PLE. Embora existam livros teóricos sobre o assunto, a pesquisa evidenciou a necessidade de ampliar o escopo e a especialização desses recursos para fornecer uma orientação mais abrangente aos profissionais.

A inclusão do ensino de PLE no Projeto Estação da Luz da Língua Portuguesa trouxe esperança para o desenvolvimento de políticas e apoios institucionais voltados para o ensino do português como língua estrangeira ou segunda língua. Isso pode abrir novos caminhos para fortalecer a posição do português brasileiro no cenário internacional de idiomas.

A presente pesquisa aponta para a importância de continuar desenvolvendo abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural, proporcionando aos alunos oportunidades de aprender de forma mais significativa e contextualizada. Ao fazê-lo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos os alunos possam prosperar e se beneficiar da riqueza de perspectivas presentes na sala de aula.

6. CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho, explorou-se as complexidades e desafios inerentes ao ensino de português como língua não materna em um contexto multicultural e diversificado. Observou-se que a cultura desempenha um papel fundamental na aprendizagem de línguas, impactando não apenas a aquisição do idioma, mas também a identidade e a motivação dos alunos.

A pesquisa evidenciou que uma abordagem diversificada e inclusiva no ensino da língua portuguesa é uma estratégia eficaz para promover uma educação de qualidade. Ao valorizar a diversidade e a inclusão de todos os alunos, o ensino torna-se mais atrativo e enriquecedor, levando a um maior engajamento e compreensão da língua portuguesa por parte dos estudantes.

As atividades desenvolvidas, incluindo debates sobre questões sociais, atividades culturais, leituras literárias e práticas criativas, mostraram-se valiosas para aprofundar a experiência de aprendizagem e para encorajar a troca de ideias e perspectivas entre alunos de diferentes origens culturais.

Os resultados destacaram a importância de continuar investindo em práticas pedagógicas mais dinâmicas e diversificadas, que promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para todos os alunos. Essas práticas podem contribuir para uma maior internalização de conteúdos linguísticos e culturais, fortalecendo a proficiência dos alunos em português como língua não materna.

Além disso, os resultados indicaram a importância de reconhecer e valorizar as diferenças culturais e as experiências de vida dos discentes. Professores que adotam práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas têm o potencial de enriquecer a experiência de aprendizagem, facilitando o engajamento e a compreensão da língua portuguesa.

Ao compreender as particularidades culturais de cada aluno, os educadores podem desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas, promovendo uma interação mais significativa com os conteúdos linguísticos e culturais. Além disso, um ambiente de aula que valoriza a diversidade pode fortalecer o senso de identidade dos alunos e fomentar um aprendizado mais profundo e duradouro.

Por fim, este trabalho ressalta a necessidade de se adotar uma abordagem culturalmente sensível ao ensino de português como língua não materna. Ao fazê-lo, professores e instituições podem oferecer uma educação de qualidade, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de prosperar e se desenvolver linguisticamente e culturalmente.

Portanto, conclui-se que adotar uma abordagem diversificada e inclusiva é uma estratégia não apenas eficaz, mas também necessária para enfrentar os desafios do ensino de português a alunos estrangeiros. As implicações dessa pesquisa reforçam a necessidade de professores e instituições de ensino se adaptarem a novas práticas pedagógicas que contemplem a riqueza da diversidade cultural e linguística presente nas salas de aula.

8. REFERÊNCIAS

Albuquerque, D.; Ramos, R. (2021). O ensino de português língua não materna: Pesquisas e práticas bem-sucedidas. Bordô Grena.

Almeida, I. D. (2021). Metodologia do trabalho científico. UFPE.

Avelar, S., Valente, V., Bambirra, R., Racilan, M. (2017). Awareness of the textual genre characteristics in the development of multiliteracies. INTED Proceedings. 11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED Digital Library, pp. 5177-5186.

Azevedo, A. (2017). O Cortiço. Panda Books.

Da Silva, S. L. G. V. N. (2020). Os desafios do multiculturalismo: A importância da língua portuguesa como elemento de inclusão no percurso emocional e pessoal do aluno de PLNM. Universidade Aberta.

Da Silva, V. S. R. (2017). Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em relatórios finais entre 2012 e 2015. Instituto Politécnico de Santarém.

Dutra, A. L. R. C. (2023). Análise contrastiva da educação bilíngue de duas escolas. [Tese Graduação, Universidade Presbiteriana Mackenzie]

Filho, J. C. P. A. (2017). O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz.

Gil, A. C. (2017). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Lakatos, E. M., Marconi, M. A. (2017). Fundamentos da Metodologia Científica. Atlas.

Lakatos, E. M., Marconi, M. A. (2021). Metodologia do trabalho científico. Atlas.

Maia, F. P. S. (2019). Escrita acadêmica em aulas de português como língua adicional na graduação na perspectiva dos multiletramentos. Em P. Osório e L. Gonçalves (Eds.) O ensino do português como língua não materna: Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso. (pp. 366-399). Dialogarts.

Marinho, C. P., Borges, A. S., Zaparoli, W. G. (2022). Diálogos interculturais na reformulação do projeto político-pedagógico dos Tentehar na aldeia Juçaral-Amarante do Maranhão – MA. Em R. Câncio, e W.Zaparoli (Eds.). Educação intercultural e práticas decoloniais na educação básica. (pp. 67-78). Even3 Publicações

Mendes, E. (2019). A promoção do português como língua global no século XXI. Linha D'Água, 32 (2), 37-64. DOI https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p37-64

Rocha, R. (1976). Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias. Salamandra consultoria editorial s.a.

Scheyerl, D., Barros, K.; Espírito Santo, D. O. (2014). A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. Estudos Linguísticos e Literários, 50, 145-174. Universidade Federal da Bahia. DOI https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14816

LAS COMPETENCIAS INTEGRALES E INCLUSIVAS QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN DE ACTIVIDAD PRODUCTIVA SOCIALMENTE ÚTIL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Mónica Liliana Rivera-Obregón
Universidad Autónoma de Sinaloa

Patricia Carmina Inzunza-Mejía
Universidad Autónoma de Sinaloa

Juan Miguel Ahumada Cervantes
Universidad Autónoma de Sinaloa

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo, surge de los trabajos colaborativos entre la Unidad Académica Preparatoria Eustaquio Buenla Pérez, bachillerato semiescolarizado del nivel medio superior perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa, y, el Cuerpo Académico de UAS-CA-361 perteneciente a la misma universidad dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de nivel superior. La necesidad de colaboración surgió a partir de los responsables del Programa Institucional de Tutorías (PIT-BUAS) y el programa de Atención a la Diversidad (ADIUAS) del bachillerato semiescolarizado. Estos requieren fortalecer la formación integral e inclusiva a los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) atendiendo uno de los fines del bachillerato semiescolarizado el cual es el desarrollo de "las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil, a partir del reconocimiento del trabajo como medio para favorecer el crecimiento profesional y personal" (DGEP-UAS, 2016, p. 37-38).

Por lo anterior, hacen sinergia PIT+ UAS CA 361 +ADIUAS. Estudios económicos, sociales y administrativos contemporáneos para el desarrollo regional, humano y sostenible, es el nombre del cuerpo académico UAS CA 361, que dentro de sus líneas general de aplicación y generación del conocimiento 1. Innovación y emprendimiento comunitario, y 2. Mercado de trabajo para el desarrollo regional sostenible, la sinergia se enmarca bajo el objetivo: Desarrollar practicas académicas y de capacitación social y empresarial con el propósito de generar conciencia respectos a los retos que enfrentan los grupos en situación de desventaja.

1.1. Educación inclusiva: política educativa, PDI-UAS 2022, ME-UAS 2022, ODS NO. 4

En México, las personas con NEAE o con discapacidades pueden optar por estudiar en instituciones de educación superior. Sin embargo, el número exacto de personas con NEAE que cursan estudios profesionales varían ampliamente y dependen de varios factores tales como las políticas de inclusión en las instituciones, accesibilidad física y económica, entre otros.

La Suprema Corte de Justicia en su comunicado número 123 del 03 de octubre del 2018, a través del Diario Oficial de la Federación (2018) enunció que las

> políticas y los recursos encaminados a formular prácticas genuinamente inclusivas deben primar sobre aquellas prácticas que tiendan a la separación, sea temporal o definitiva, de los educandos, atendiendo, entre otras consideraciones, a la discapacidad; para lo cual, progresivamente y hasta el máximo de los recursos posibles, se deberán tomar ajustes razonables, como lo son, entre otros, capacitar a profesores, adaptar las aulas a diferentes necesidades de los educandos y elaborar un plan de estudio que tome en cuenta las diferencias de los alumnos.
>
> Consideraron que la escuela ordinaria con orientación inclusiva es la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, ya que los niños que se educan con sus pares tienen más probabilidades de convertirse en miembros productivos de la sociedad y de estar incluidos en su comunidad (s/p).

En congruencia con el anterior comunicado, el Plan de Desarrollo Institucional con visión 2025 de la UAS (PDI-UAS, 2021) asume dentro

del eje I Formación Académica en la Era Digital, en su política institucional 1.2, tiene como propósito "recuperar y reconocer la importancia del profesorado y los estudiantes como sujetos protagónicos de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la era digital" (p. 45), plantea el Objetivo Estratégico 8 que da el sustento institucional a los fines del bachillerato arriba enunciado al proponer el "Impulsar el buen ejercicio de los programas de atención a la diversidad y de apoyo a la formación estudiantil" (p. 49), dando la pauta al desarrollo de habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil, a través de servicios compensatorios y de inclusión, así como de atención a la diversidad en estudiantes con NEAE (ver figura 1). Esos servicios compensatorios los auspician directamente tres programas: Programa ADIUAS (ADIUAS, 2022) y el Programa Institucional de Tutorías (PIT-UAS, 2022) y de este último se desprende el Programa Institucional de Tutorías del Bachillerato (PIT-BUAS, 2022).

FIGURA 1. *A Eje I Formación Académica en la Era Digital, Política Institucional 1.2, Objetivo estratégico 8*

OBJETIVO ESTRATÉGICO 8	Impulsar el buen ejercicio de los programas de atención a la diversidad y de apoyo a la formación estudiantil.			
Estrategias / líneas de acción	**Programas o acciones**	**Responsables**	**Metas**	**Tiempo**
8.1. Establecer programas de servicios compensatorios y de inclusión, así como de atención a la diversidad en alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Sobresalientes.	Identificación de las barreras para el aprendizaje desde el ingreso para elaborar un plan de intervención que contará con un Tutor de Apoyo Especial (TAE).	SAU. ADIUAS. CAE. UA.	100 % de los alumnos con NEAE son detectados desde el ingreso a la UAS.	Anual.
	Desarrollar el proyecto de accesibilidad para el programa de Bachillerato Virtual para alumnos con discapacidad visual.	UASVirtual. ADIUAS. DGEP.	Diseñar el proyecto en septiembre 2021 y concluir en febrero de 2022 para implementarlo a partir del ciclo 2022-2023.	Anual.

Fuente: retomado de PDI-UAS (2021). Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025 (p. 49).

El Modelo Educativo UAS 2022 (UAS, 2022), en su fundamentación social: compromiso y responsabilidad social, dentro del apartado atención

a la diversidad, inclusión cultural y multiculturalidad, justifica desde los procesos académicos, la formación integral y atención a estudiantes con NEAE mismo que lo plasma textualmente de la siguiente manera:

> La UAS reconoce y apoya al alumnado que presenta características y necesidades específicas a partir de su condición y posición por razón de género, etnia, descendencia, edad, nivel socioeconómico, embarazo, identidad sexo-genérica, salud, discapacidades y otras problemáticas que impactan en las formas, espacios y tiempos en que se lleva a cabo el aprendizaje y que, en consecuencia, requieren de medidas compensatorias y ajustes razonables en el currículo y las estrategias de enseñanza, así como de acompañamiento desde su solicitud de ingreso, a lo largo de su trayectoria escolar y la culminación de sus estudios y egreso.
>
> La tarea de nuestra Institución, que es la de proporcionar espacios para la inclusión cultural y la multiculturalidad, la llevan a transitar hacia un enfoque inclusivo desde las aulas para comprender y atender la diversidad cultural, así como para fomentar la participación de todos como una comunidad de aprendizaje que fortalezca la formación de ciudadanos con una visión crítica, democrática, participativa y de aceptación a la diversidad a partir de cambios profundos en las maneras de enseñar.
>
> Con ello se busca superar las barreras de la desigualdad educativa y del aprendizaje desde la organización escolar, las prácticas cotidianas en la escuela y entre esta y el entorno, a través del compromiso interpersonal de impulsar las relaciones afectivas en los procesos de aprendizaje y convivencia (UAS, 2022, p. 54).

El Modelo Educativo UAS 2022 (UAS, 2022, p. 18-20 y 108), así mismo, se concatena a contribuir en la atención de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), en la educación, y más específicamente, la educación inclusiva que es una de las esencialidades de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), y donde el ODS número 4 así lo plasma: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas" (UNESCO, 2023, p. 62-63), y en la metas:

> 4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
>
> 4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

> 4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
>
> 4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética
>
> 4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible
>
> 4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
>
> 4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo
>
> 4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2023, p. 62-63).

Es pues que desde las Organización de las Naciones Unidas la cual impulsa los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS No. 4 Educación 2030), las políticas educativas mexicanas, Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025 de la UAS, el Modelo Educativo UAS 2022 se asumen las variables esenciales de este estudio: Formación Integral Competencias, Educación Científica e Inclusiva, NEAE, actividad productiva socialmente útil para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

1.2. El término competencias

Por lo anterior, es crucial asumir la claridad del término competencias, el cual es multifacético y dimensional. Y por ello, la formación de competencias en contextos educativos científicos orientados a una formación que favorezcan la actividad productiva socialmente útil, integrales e inclusivos; se retoman las concepciones de formación desde lo académico y laboral.

Bunk (1994), desde un enfoque pedagógico-profesional (laboral) aduce la competencia como capacidades profesionales, mismas que las define como "el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión" (p. 8).

Gonzci y Athanasou (1996) definieron el término competencia "como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones" (p. 23).

Muñoz, Quintero y Munévar (2001) conceptualizan competencia como "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica" (p. 15).

Mertens (2000) en González (2002) enuncia que es la "aplicación de los atributos personales, (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes) para lograr un desempeño efectivo, de esta forma la competencia se constituye en una capacidad real cuando las condiciones del proceso formativo exigen al sujeto lograr un resultado destacado" (p. 46). Tobón (2006), definió el término competencia como "procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (p.5).

1.3. Formación de competencias y su relación con laboral e inclusión

La competencia para el Proyecto Tuning (2006), de acuerdo con Campos (2011) contextualiza el término para después enunciar el concepto:

> trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). El profesional necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido para adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes (Campos, 2011, p. 86).

Trujillo-Segoviano (2014) hace adución de competencia a aspectos "referentes al efectivo desempeño de un determinado trabajo a través de poner en juego diferentes habilidades para dar soluciones originales a través de procesos donde los sujetos hagan uso de procesos creativos combinado conocimiento, experiencia, actitudes, valores y el contexto" (p. 311).

Sevilla, García, Tello y López (2021), definen competencias como la representación de cuatro saberes; el saber conocer que son los conocimientos (atributo de los conocimientos científicos). Al saber hacer concierne al profesional por lo que desarrolla y lo hace diferente a otro profesional es decir a las capacidades de su desempeño (atributo de las habilidades), saber ser la cual identifica a la persona en lo social, con la ética y la deontológica (atributo de los valores), y el saber convivir que se relaciona con la sensibilidad de la persona (atributo de las aptitudes y actitudes).

Existe una constancia dentro de las definiciones enunciadas anteriormente, mismas que permiten aportar el concepto de competencias: conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y valores.

La formación de competencias e inclusión se establecerse a través de un currículo escolar que promueve tanto el desarrollo de habilidades académicas como la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o circunstancias individuales.

Un enfoque inclusivo en la educación implica la implementación de estrategias diferenciada que permitan a los estudiantes aprender a su propio ritmo y estilo. Esto podría incluir la adaptación de materiales educativos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes

con discapacidades, la incorporación de actividades prácticas para aquellos con estilos de aprendizaje kinestésicos, o la provisión de apoyo adicional para estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje debido a factores socioeconómico.

El enfoque inclusivo proporciona apoyo adicional a aquellos que lo necesiten, como asesoramiento personalizado, tutorías o recursos adicionales para superar barreras individuales. Además, establece un ambiente de colaboración donde se fomente el trabajo en equipo y la ayuda mutua entre los participantes.

Carvajal-Clavijo (2021) hace una deferencia al término competencia con relación a la inclusión. En su estudio hace un recorrido en este sentido, y enfatiza que para afianzar el alcance de los procesos de inclusión laboral se deben promover procesos de formación de educación científica, así como "proyectos de ley, programas de responsabilidad por parte del Estado, organismos multilaterales, empresarios y organizaciones sociales, para modificar las percepciones y conductas en la sociedad, que imponen barreras y limitaciones de acceso al mercado laboral a este grupo poblacional" (p. 247). El mismo autor

> En los últimos años, se han desarrollado diferentes estudios donde se aborda la inclusión laboral desde la perspectiva del desarrollo de competencias laborales a partir de procesos de formación. La documentación de experiencias exitosas en el campo de la ingeniería, el turismo y las empresas públicas, entre otras, establece la relación virtuosa entre el desarrollo de competencias y la posibilidad para una persona en condición de discapacidad de adquirir un empleo o emprender, basada en los conceptos de autonomía laboral e igualdad de derechos (Naranjo; Zorrilla, 2020; Mejía; Pérez, 2020; Sánchez; Román; Torres; Loarte, 2019; Moreno, 2019; Bergamino, 2018). Los estudios prospectivos para establecer las competencias claves en los diferentes perfiles ocupacionales permitirán anticiparse a los cambios y las tendencias del entorno para garantizar la pertinencia de los programas de formación en aras de responder a estas transformaciones organizacionales y mejorar las condiciones de empleabilidad, como lo evidencian los análisis prospectivos de las competencias genéricas Tuning-Alfa (Carvajal-Clavijo, 2021, p. 247).

De acuerdo a la Secretaria de Educación Pública, en el nivel medio superior como lo es el bachillerato (SEP, 2024) plasma que, al desarrollar estrategias de aprendizaje con enfoque de inclusión y equidad, es:

> Un principio fundamental de la educación inclusiva es garantizar la igualdad de oportunidades para las y los estudiantes, lo cual implica reconocer y atender la diversidad que existe entre ellos. Esto significa no ofrecer lo mismo para todos, sino diseñar estrategias de aprendizaje que permitan a cada estudiante construir y ampliar sus conocimientos de acuerdo con sus características y circunstancias actuales, respetando sus diferencias físicas, cognitivas, culturales, sociales, económicas, de género, religiosas, entre otras, así como sus necesidades educativas. De esta manera, se busca fomentar el desarrollo integral de todas las y los estudiantes y su participación en la sociedad (p. 11).

1.4. El problema

Un bachillerato semiescolarizado universitario donde uno de sus propósitos formar hacia la actividad productiva socialmente útil, la focaliza y orienta hacia una formación educativa científica que combina los procesos docente-educativos en el aula con experiencias prácticas fuera de ella, diseñado para preparar a los estudiantes para la vida universitaria y laboral productiva socialmente útil, es decir, hacia la capacidad de contribuir de manera significativa a la sociedad a través de su trabajo y acciones, tal como también lo contempla el Documento Base para el Bachillerato General (2024) donde en uno de sus objetivos específicos dice "Proporcionar a las y los jóvenes las herramientas para el desarrollo de habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil" (SEP, 2024, p.14).

Y de la misma manera, el Currículo Bachillerato Semiescolarizado UAS 2016 (Modalidad mixta, opción mixta), en una de sus propósitos que a la letra dice "desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil, a partir del reconocimiento del trabajo como medio para favorecer el crecimiento profesional y personal" (DGEP-UAS, 2016, p. 38).

En ambos propósitos la formación hacia la actividad productiva socialmente útil, busca no solo proporcionar a los estudiantes los conocimientos académicos necesarios, sino también desarrollar habilidades prácticas, habilidades socioemocionales y competencias laborales relevantes para el mundo real. Para lograr este objetivo, el bachillerato semiescolarizado universitario puede ofrecer una variedad de actividades y

programas que permitan a los estudiantes adquirir experiencia práctica en entornos laborales reales o simulados.

Por lo anterior, el presente capítulo, sienta las bases teóricas que conlleven a dar respuesta a la presente pregunta: ¿Cuáles son las competencias integrales e inclusivas que contribuyen a la formación de la actividad productiva socialmente útil en estudiantes con NEAE, caso de estudio bachillerato semiescolarizado de la UAS?

2. OBJETIVO

La relación entre la formación integral e inclusiva de competencias que favorecen la actividad productiva socialmente útil y la educación científica es bastante estrecha y multifacética, por ello se plante un solo objetivo:

- Identificar las competencias integrales e inclusivas que contribuyen a la formación de actividad productiva socialmente útil en estudiantes con NEAE.

3. METODOLOGÍA

Por ser el inicio del proyecto, la metodología es cualitativa, de corte exploratorio-descriptivo. La técnica es documental. La revisión bibliográfica como fuentes de recolección de información para establecer, bajo las tendencias del entorno y las dinámicas de las actividades socialmente útil, las competencias integrales e inclusivas para estudiantes con NEAE, des estudiantes de nivel medio superior (bachillerato), se caracteriza por emplear la consulta de fuentes escritas esencialmente e base de datos científicos.

Para hacer la construcción de la búsqueda y registro de la información encontrada, se tomaron de referencia tres criterios para la selección: formación de competencias integrales, inclusión (personas con discapacidad y actividades socialmente útil (aspectos profesionales-laborales).

4. RESULTADOS

La actividad productiva socialmente útil de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEAE) se enmarca dentro del ámbito de la educación inclusiva, que busca garantizar el acceso equitativo a la educación y promover la participación plena y efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades. Los estudiantes con NEAE pueden abarcar una amplia gama de condiciones, que van desde discapacidades físicas o sensoriales hasta dificultades de aprendizaje o trastornos del desarrollo.

En este contexto, la actividad productiva socialmente útil se refiere a aquellas actividades o proyectos que permiten a los estudiantes con NEAE contribuir de manera significativa a su entorno, desarrollar habilidades prácticas y sociales, y sentirse valorados por su participación. Estas actividades logran adaptarse a las capacidades individuales de los estudiantes y pueden realizarse tanto dentro como fuera del entorno escolar.

El propósito va más allá de la producción material; también se centra en el desarrollo personal y social de los estudiantes con NEAE. Al participar en estas actividades, los estudiantes mejoran sus habilidades de comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas y autonomía, lo que les permite alcanzar un mayor grado de independencia y autoestima; además, también pueden promover la sensibilización y la aceptación de la diversidad dentro de la comunidad escolar y más allá, al mostrar las capacidades y contribuciones únicas de cada individuo, independientemente de sus diferencias.

Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas (2011, 141-145), hacen una clasificación sobre competencias académicas y profesionales:

- Competencias académicas: habilidades básicas tales como capacidad lectora, escritura, matemáticas, hablar y escuchar; desarrollo de pensamiento, constituido por pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, asimilación y comprensión, capacidad de aprender y razonar; y cualidades personales: la autorresponsabilidad, autoestima, sociabilidad, autodirección e integridad (Comisión del Secretario para el logro de las habilidades necesarias, 1993; Losada y Moreno, 2001).

– Competencias profesionales: la competencia profesional está compuesta por conocimientos (el saber y el saber cómo), y comportamientos (el mostrar y el hacer) Competencias observables y medibles (índole objetiva), competencias percibidas y atribuidas (índole subjetiva), y competencias contrastables y certificables (índole institucional). Capacidades básicas: saber comunicarse, saber adaptarse, saber aprender, saber resolver, saber colaborar, saber tomar decisiones desde la profesión, saber buscar, entrar y mantener el trabajo.

En España, en la Universidad de Almería, Sánchez-López, Mengotto, Camúñez (2018, p. 898-899), en un programa Cualificación profesional para el empleo, promovida por Fundación ONCE y el Fondo Social del Empleo, para personas con discapacidad, hacen definiciones incluyentes de competencias académicas y laborales:

– Competencias Académicas: áreas cognitivas y estrategias para el aprendizaje como: lecto-escritura y las matemáticas aplicadas.

– Competencias socio-laborales: comunicación (expresiones de opiniones, modulación en tonos de voz, entre otros) autonomía y autodeterminación (desplazamiento y aseo, toma de decisiones, iniciativa, son ejemplo de ello) y valoraciones generales (responsabilidad, puntualidad, compromiso, motivación, es decir aspectos actitudinal-valoral).

Candela, Roldán y Reina (2018, p. 395-397), proponen diez competencias emergentes para la empleabilidad, partiendo del contexto de soft skill o competencias blandas para estudiantes con discapacidad:

– Competencias profesionales: trabajo en equipo (establecer relaciones de participación y cooperación con otras personas). gestión del tiempo (establecer objetivos y prioridades, seleccionando y distribuyendo eficazmente el tiempo disponible), capacidad de aprendizaje (autoevaluación de las necesidades de conocimiento, adoptando las medidas necesarias para adquirirlo y ponerlo en práctica), comunicación (transmisión de ideas, información y opiniones de forma voluntaria, clara y

convincente), adaptabilidad (capacidad de buscar y aplicar respuestas ágiles y eficaces frente a situaciones, entornos, personas, responsabilidades y tareas cambiantes), resolución de problemas (reconocer, describir y analizar los elementos de un problema para idear estrategias que permitan llegar a una solución contrastada), iniciativa (capacidad para actuar proactivamente ante determinadas situaciones), networking (capacidad para ampliar la red de contactos profesionales para aumentar las posibilidades de encontrar empleo), liderazgo (Intención de asumir el rol de líder de un grupo o equipo de trabajo; predisposición y habilidad para orientar adecuada y eficazmente el desempeño del grupo o equipo hacia las metas establecidas) e innovación (realizar tareas nuevas con el objetivo de diseñar y generar nuevos procesos con mayores niveles de rentabilidad y eficiencia).

La Secretaria de Educación Pública (SEP, 2024), a través de la Subsecretaría de educación media superior, en su documento base pata el bachillerato general 2024, enuncia la formación de competencias profesionales básicas

> En relación con el currículum laboral, corresponde a los niveles de complejidad de la formación laboral que se reflejan en los planes y programas de estudio de esta formación y que tienen como objetivo desarrollar competencias laborales de EMS, para el desempeño de las personas en su vida cotidiana, en el sector social y productivo (artículo 19, anexo del Acuerdo 09/08/23).
>
> Esta formación está constituida por competencias laborales básicas y laborales extendidas mediante la oferta de UAC (unidad de aprendizaje curricular) independientes o por un conjunto de ellas, que integran el Plan y Programa de estudio de la trayectoria.
>
> Para el caso del Bachillerato General, solo se desarrollarán las relativas a las competencias laborales básicas, entendidas éstas como aquella formación que le permitirá al estudiantado incorporarse al sector productivo o social con actividades relativamente sencillas. Para lograr esto, se desarrollan ocho unidades de aprendizaje curricular que se distribuyen en pares de tercero a sexto semestre (SEP, 2024, p. 28).

Lo anterior lo plasma en componentes de formación laboral, mismos que están compuestos a través de 18 unidades de aprendizaje curricular las cuales son: Administración, Contabilidad, Desarrollo Comunitario, Turismo, Promoción Social, Tramitación Aduanal, Intervención en la Educación Obligatoria, Asistencia Infantil, Laboratorista Clínico, Laboratorista Químico, Mecánica Dental, Electrónica, Higiene y Salud Comunitaria, Comunicación, Diseño Gráfico, Interpretación y Traducción del Idioma Inglés, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y por último Dibujo Arquitectónico y de Construcción. Ahora bien, cada unidad de aprendizaje curricular tiene sus propias competencias laborales, el ejemplo se visualiza en la figura 2.

FIGURA 2. *Competencias profesionales básicas de los Componente de Formación Laboral de la Unidad de Aprendizaje curricular de administración*

Nombre de la capacitación	Competencias profesionales básicas
Administración	1. Identifica los recursos de los diferentes tipos de empresas y sus áreas funcionales, con una visión emprendedora y colaborativa para establecer las estrategias administrativas que la hagan productiva y competitiva. 2. Aplica las etapas del proceso administrativo, empleando sus principios con responsabilidad social, para el logro de los objetivos de un proyecto emprendedor. 3. Examina los diferentes tipos de empresas de manera crítica de acuerdo con la normatividad vigente empleando éticamente las técnicas de gestión legal respondiendo a las necesidades del sector productivo. 4. Aplica los elementos de la mercadotecnia realizando una investigación de mercado de un producto o servicio de calidad, con conciencia social, para satisfacer las necesidades y preferencias de la clientela. 5. Utiliza los elementos y técnicas de la gestión financiera de la empresa a través de una adecuada administración de los recursos, de acuerdo con las normas y leyes vigentes, dimensionando la importancia del aspecto financiero en la empresa. 6. Desarrolla un proceso de ventas para atender al cliente a través de la atención personal y a distancia asumiendo una postura ética y profesional, para satisfacer las necesidades de los distintos tipos de clientela de la región. 7. Organiza la gestión y control de la documentación administrativa procesándola de acuerdo con el ciclo de vida del documento en un ambiente de responsabilidad y trabajo cooperativo basado en valores, para producir la comunicación interna y externa de la empresa. 8. Argumenta un proyecto emprendedor sustentable, transmitiendo de manera oral y escrita un pensamiento crítico y reflexivo, integrando los conocimientos y habilidades adquiridas para lograr un impacto positivo en lo económico, social, ambiental y productivo de una determinada región.

Fuente: retomada del documento base pata el bachillerato general 2024 (p. 52).

El bachillerato semiescolarizado de la Universidad Autónoma de Sinaloa (DGEP-UAS, 2018, p. 77-93) enuncia la formación de competencias para todos y todas las estudiantes en:

- Competencias genéricas: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, Piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa, y, participa con responsabilidad en la sociedad.

- Competencias Disciplinares Básicas: matemática (creatividad y el pensamiento lógico y crítico, argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos, reconocen que a la solución de cada tipo de problema matemático corresponden diferentes conocimientos y habilidades, y el despliegue de diferentes valores y actitudes). Ciencias experimentales (conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno, estructuras de pensamiento y procesos aplicables a contextos diversos que serán útiles para los estudiantes a lo largo de la vida, sin que por ello dejen de sujetarse al rigor metodológico que imponen las disciplinas que las conforman. Su desarrollo favorece acciones responsables y fundadas por parte de los estudiantes hacia el ambiente y hacia sí mismos. Ciencias sociales (ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio, plural y democrática, actitud responsable hacia los demás). Comunicación (leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito, usar tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos). Humanidades (reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo, intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya, explorar elementos nuevos y antiguos y reconocer formas de sentir, pensar y actuar (DGEP-UAS, 2018, p. 77-93).

5. DISCUSIÓN

La UNESCO (2022), enunció que el desarrollo de competencias inclusivas y sostenibles, juegan un papel esencial al responder a un mercado laboral cambiante a lo largo de toda la vida, y son trascendentales para

> el crecimiento, una productividad y una innovación inclusivas y sostenibles. La transformación digital y la ecologización están impulsando cambios profundos y las economías solo pueden beneficiarse si los educandos desarrollan las habilidades y competencias adecuadas. Antes de la pandemia, el elevado desempleo juvenil y el desajuste de competencias afectaron a las economías de todo el mundo … Además, los mercados laborales emergentes significan que muchos tendrán que mejorar sus competencias o cambiar de sector. La UNESCO ayuda a los países en la identificación de las competencias necesarias para servir a las economías digitales y ecológicas, que permitirán hacer frente al desempleo y reducir la brecha en materia de capacidades entre géneros. (s/p).

Así, la UNESCO "2022), propone tres principales prioritarios: "1. Desarrollar competencias para que todas las personas aprendan, trabajen y vivan; 2. Desarrollar competencias para economías inclusivas y sostenibles y; 3. Desarrollar competencias para sociedades inclusivas y pacíficas" (p. 4).

Bajo estos principios, Giannini, subdirectora de educación de la UNESCO, aduce que el programa que se centra en transformar la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP), focaliza que

> Tal transformación requiere un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, con trayectorias flexibles que permitan cualificar, recualificar y mejorar las cualificaciones. Requiere identificar y anticipar las habilidades requeridas para la transición hacia economías digitales y verdes. Se sustenta en un diálogo social fortalecido, la participación de los empleadores y la sociedad civil, incluidos los jóvenes.
>
> Esta estrategia, plenamente alineada con el ODS4, comprende estas dimensiones. Reposiciona la EFTP para ser un camino que permita a los individuos aprender, trabajar y vivir, un catalizador hacia la transformación ecológica y digital y las economías sostenibles, y un vector de cohesión social y justicia. Considera el impacto del cambio climático, el peso de la economía informal, la transición demográfica y el uso generalizado de la inteligencia artificial. (UNESCO, 2022, P. 6).

Es decir, dicho en palabras de los autores del presente capítulo, al dar paso a la EFTP es imperativo desarrollar competencias integrales e inclusivas que contribuyen a la formación de actividad productiva socialmente útil, donde las competencias en mención deben incluir a esa población vulnerable, a estudiantes con NEAE Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

El bachillerato semiescolarizado que dentro de sus filas atiende a estudiantes con NEAE, y que su formación debe garantizar el desarrollo de competencias para la formación de actividad productiva socialmente útil, retomado los propósitos formativos del Modelo Educativo UAS 2022 (UAS, 2022), en su fundamentación social: compromiso y responsabilidad social, dentro del apartado atención a la diversidad, inclusión cultural y multiculturalidad; así también, retomando el PDI-UAS con visión 2025 de la UAS (PDI-UAS, 2021) del eje I Formación Académica en la Era Digital, en su política institucional "recuperar y reconocer la importancia del profesorado y los estudiantes como sujetos protagónicos de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la era digital" (p. 45); también las aportaciones de: Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas (2011); Sánchez-López, Mengotto, Camúñez (2018); Candela, Roldán y Reina (2018), la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2024); y a partir de lo expresado en la currícula del Bachillerato Semiescolarizado (que es donde se brinda una educación científica) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (DGEP-UAS, 2018); se hace identificación de competencias integrales e inclusivas que contribuyen a la formación de actividad productiva socialmente útil en estudiantes con NEAE, mismas que a continuación se enuncian:

- Competencias científicas y tecnológicas. La educación científica proporciona a los estudiantes habilidades fundamentales en áreas como la observación, el análisis crítico, la experimentación y el pensamiento lógico. Estas competencias son esenciales para abordar problemas complejos y tomar decisiones informadas en la actividad productiva, especialmente en campos relacionados con la ciencia y la tecnología.

- Competencias del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Tanto la educación científica como la formación integral promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas de manera efectiva. Estas habilidades son cruciales en cualquier actividad productiva, ya que permiten a los individuos enfrentarse a desafíos, identificar oportunidades y tomar decisiones fundamentadas.

- Competencia en creatividad e innovación. La educación científica fomenta la creatividad al desafiar a los estudiantes a plantear preguntas, explorar soluciones y pensar de manera innovadora. Esta habilidad es fundamental en la actividad productiva, ya que impulsa el desarrollo de nuevos productos, servicios y procesos que generan valor para la sociedad.

- Competencia sostenible y con responsabilidad social. Tanto la educación científica como la formación integral promueven la conciencia sobre la importancia de la sostenibilidad y la responsabilidad social en la actividad productiva. Esto incluye consideraciones éticas, ambientales y sociales en la toma de decisiones y la implementación de proyectos productivos que generen un impacto positivo en la comunidad y el medio ambiente.

- Competencias en habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. La formación integral e inclusiva se centra en el desarrollo holístico de los estudiantes, lo que incluye habilidades interpersonales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía. Estas habilidades son esenciales en la actividad productiva, ya que facilitan la colaboración, la coordinación y la resolución de conflictos en entornos laborales diversificados.

- Competencias de gestión del tiempo y organización: Ser capaz de gestionar eficientemente el tiempo, establecer prioridades, planificar y organizar tareas es esencial para maximizar la productividad y cumplir con los plazos.

- Competencia en la adaptación a la era digital y la globalización. La educación científica y la formación integral preparan a los estudiantes para enfrentarse a un mundo cada vez más digitalizado y globalizado. Esto incluye el desarrollo de competencias en TIC, así como la capacidad de adaptarse a entornos laborales cambiantes y colaborar con personas de diferentes culturas y contextos.
- Competencias en aprendizaje continuo. El mundo está en constante cambio, por lo que es fundamental tener la capacidad de aprender y adaptarse constantemente a nuevas tecnologías, metodologías y habilidades para seguir siendo relevante y competitivo en el mercado laboral.
- Competencias de gestión del tiempo y organización. Ser capaz de gestionar eficientemente el tiempo, establecer prioridades, planificar y organizar tareas es esencial para maximizar la productividad y cumplir con los plazos.

6. CONCLUSIONES

La actividad productiva socialmente útil de estudiantes con NEAE es un componente importante de una educación inclusiva y centrada en el alumno, que busca fomentar el desarrollo integral de todos los estudiantes y prepararlos para una participación activa en la sociedad. El que se identifique dichas competencias es una contribución a estudiante, Ahora bien, las competencias arriba propuestas, para su formación y desarrollo serán indispensables estrategias específicas para cada una y uno de los estudiantes con NEAE, pues cada condición o discapacidad que presente marcaran las estrategias de aprendizajes a seguir.

8. REFERENCIAS

ADIUAS (2024). Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Informe del segundo (diciembre 2023-febrero 2024) trimestre de ADIUAS ciclo escolar 2023-2024 de la Unidad Académica Eustaquio Buelna Pérez [Documento de Archivo].

Campos Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del Departamento de historia de la universidad nacional de Colombia en El proyecto alfa Tunning Europa - América Latina. Praxis & Saber, 2 (4). pp. 77-101

Candela Capilla, A., Roldán Romero, A. y Reina Vaíllo, R. (2018). Contribución de la práctica deportiva al desarrollo de la empleabilidad en universitarios con discapacidad. Libro de Actas La universidad, motor de cambio para la inclusión. IV Congreso Internacional Universidad Discapacidad. Pp. 390-398.

Carvajal-Clavijo, O. (2021). Competencias digitales claves para mejorar la empleabilidad de aprendices del SENA con discapacidad. Informador Técnico, 85(2), 246 - 256. https://doi.org/10.23850/22565035.3797

Charria Ortiz, V. H., Sarsosa Prowesk, K. V., Uribe Rodríguez, A.F., López Lesmes, C. N. y Arenas Ortiz, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe (28), pp. 133-165

DGEP-UAS (2016). Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Currículo Bachillerato Semiescolarizado UAS 2016 (Modalidad mixta, opción mixta). Orientado al Marco Curricular Común. Recuperado de: https://bit.ly/3KJ0zet

Diario Oficial de la Federación (06-octubre-2018). Suprema Corte de Justicia La exclusión de alumnos con discapacidad del sistema educativo general es discriminatoria y, por tanto, inconstitucional: segunda sala [comunicado de prensa]. Recuperado de: https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768

Gonczi, A. y Athanasau, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Editorial Limusa.

González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1., pp. 45-53.

Mertens, L. (2000). La gestión por Competencia laboral en la empresa y la formación profesional. OEI http:// www.oei.es

PDI-UAS (2021). Plan de Desarrollo Institucional Con Visión de Futuro 2025 de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Litográfica Ingramex, S.A. de C.V.

PIT-BUAS (2022). Programa Institucional de Tutorías del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. DGEP-UAS. Recuperado de: https://sit.uas.edu.mx/index.php

PIT-UAS (2022). Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualización 2022. Recuperado de: https://sau.uas.edu.mx/pdf/Programa_Institucional_de_Tutorias_Actualizacion_2022.pdf

Sánchez-López, P. Mengotto, B. L. y Camúñez Fernández, F. (2018). Mejora en las competencias sociales y laborales en las personas con discapacidad intelectual mediante prácticas curriculares. Libro de Actas La universidad, motor de cambio para la inclusión. IV Congreso Internacional Universidad Discapacidad. Pp. 892-901.

SEP (2024). Secretaría de Educación Pública. Documento base para el bachillerato general 2024. Recuperado de: https://bit.ly/3VCpF4V

Sevilla Muñoz, N. A., García Avilés, C. L., Tello Divicino, A. L. y López Ramírez, T. (2021). Competencias profesionales 2020 para la formación del posgrado en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas. Estudio de caso de la Universidad Autónoma de Guerrero. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas 12 (21), pp. 347-368. http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/219

Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. Disponible en: http://www.sepbcs.gob.mx/Pronap/Lectura%205.pdf

Tuning Educational Structures In Europe (2006). Informe Final Proyecto Piloto – Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Editado por Julia González, Robert Wagenar. Universidad de Deusto. Bilbao.

UAS (2022). Modelo Educativo UAS 2022. Andraval Ediciones, S. A. de C. V

UNESCO (2022). Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. *¿Cómo aborda la UNESCO la transición hacia sociedades inclusivas y sostenibles?* Recuperada de https://www.unesco.org/es/skills-work-life/need-know?hub=70288

UNESCO (2022). Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022-2029. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNESCO (2023). Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: https://bit.ly/3VfNJcq

PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE LAS CIENCIAS ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN PARA LA SALUD EN ESCUELAS DE BRASIL: CONTRIBUCIONES PARA PROMOVER UNA MAYOR EQUIDAD EN SALUD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO GLOBAL

CLAUDIA ALMADA LEITE
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Alfabetización en Salud puede considerarse un resultado tangible de la Educación en Salud (Nutbeam *et al*., 2018). La evolución en la Alfabetización en Salud puede evaluarse objetivamente mediante la medición de los cambios en los conocimientos y habilidades que capacitan a los individuos para tomar decisiones autónomas y bien fundamentadas en relación con su salud. Para evaluar los niveles de Alfabetización en Salud de una población, es crucial considerar la influencia del entorno en el que están inmersas las distintas comunidades escolares (St. Leger & Young, 2009).

Nash *et al*. (2018) destacaron tres componentes fundamentales interrelacionados que influyen en el proceso de Alfabetización en Salud: el propio individuo, la comunidad y los entornos de salud a los que tiene acceso. En otras palabras, la Alfabetización en Salud no se limita a la capacidad de entender la información de salud, sino que también incluye la habilidad de encontrarla, evaluarla, aplicarla de manera eficaz y desarrollar habilidades de comunicación en los diferentes contextos relacionados con la propia salud y el entorno vital (Narayan, 2017)

En cuanto al entorno vital, el estudio de Stormacq, Van Den Broucke & Wosinski (2019) indicó que las condiciones sociales y socioeconómicas

desfavorables contribuyen a bajos niveles de Alfabetización en Salud. La Educación en Salud en las escuelas puede actuar como un modificador entre el nivel socioeconómico y los resultados de salud, funcionando como un determinante intermedio dinámico y mutable de la equidad en salud. Promover la Educación en Salud de la población, junto con medidas que hagan los servicios de salud más accesibles a personas con bajo nivel de Alfabetización en Salud, puede ser un medio para lograr una mayor equidad en salud (Broder *et al*., 2018).

Las reacciones positivas en salud de la ciudadanía mundial están directamente influenciadas por el contexto del entorno en el que está inmersa y por las condiciones de accesibilidad a la información a través de los medios de comunicación. En el mundo actual, interconectado y globalizado, inmerso en los desafíos de Salud Pública, especialmente con el aumento de las enfermedades pandémicas, como la COVID-19 (Ellis, Dumas, & Forbes, 2020; Van den Broucke, 2021), la Promoción de la Salud en las Escuelas, con el compromiso de toda la comunidad escolar, se ha mostrado cada vez más relevante. La búsqueda de un acceso equitativo y oportunidades de Educación en Salud en las escuelas tiene como objetivo promover la Alfabetización para la Salud de la población

Broder *et al*. (2017) destacaron que la Alfabetización para la Salud es una habilidad variable adquirida a lo largo de la vida, comenzando desde los primeros años. La Salud Pública reconoce a los niños y jóvenes en edad escolar como un grupo prioritario para acciones dirigidas a la Educación en Salud, dado que es durante la infancia y la juventud cuando ocurren importantes procesos de desarrollo cognitivo, físico y emocional que influyen directamente en el desarrollo de comportamientos y habilidades relacionados con la salud y el bienestar.

La investigación de Vamos & McDermott (2021) resaltó la importancia de la Alfabetización en Salud en la actualidad, especialmente ante la pandemia global de la COVID-19. Los investigadores enfatizaron el papel vital de la Alfabetización en Salud en el control de la salud individual y colectiva, destacando la necesidad de un enfoque innovador en la Educación en Salud Escolar y la urgencia de expandir los Programas de Alimentación para niños en situación de vulnerabilidad educacional. Estas consideraciones evidencian la importancia continua de invertir en

la Educación en Salud escolar para lograr una mayor equidad en salud en el contexto educativo global

Ante esto, este artículo presenta resultados de una investigación de doctorado que investiga el enfoque de la Educación en Salud en la enseñanza de las ciencias en las escuelas de Brasil. El objetivo es investigar los componentes presentes en las actitudes y percepciones de los profesores de enseñanza de las ciencias en relación con la Educación en Salud, comprendiendo los desafíos que estos docentes enfrentan en la promoción de la Alfabetización en Salud en las escuelas.

2. METODOLOGÍA

Hemos desarrollado la investigación cualitativa por sus estrategias de estudio empírico, influenciadas por un paradigma interpretativo específico sobre la experiencia humana, la estructura social y la cultura (Denzin & Lincoln, 2013), basándose en la premisa de que el conocimiento emerge de la experiencia (Hurtado de Barrera, 2010).

2.1. PARTICIPANTES

Los participantes de la investigación fueron 25 profesores licenciados en diversas áreas de la enseñanza de las ciencias, incluyendo: seis en ciencias biológicas, tres en física, nueve en matemáticas y siete en química. El muestreo abarcó una amplia variedad de experiencias docentes, considerando diferentes especialidades formativas y géneros: ocho hombres y diecisiete mujeres.

El rango de edad de los profesores varió entre 25 y 60 años. De estos, el 56% estaba en el rango de 25 a 39 años, mientras que el 44% tenía entre 40 y 60 años. Los docentes provenían tanto de escuelas públicas como privadas, siendo el 40% de escuelas privadas, el 48% de escuelas públicas y el 12% de ambas modalidades. Además, eran originarios de diferentes regiones de Brasil, con el 64% de la región Sudeste y el 36% de la región Norte (Tabla 1).

FIGURA 1. *Nube y gráfico de tendencia de palabras (Software MAXQDA Analytics Pro (24.1.0)*



TABELA 1: *Participantes da pesquisa (professores do ensino das ciências)*

DOCENTES	EDAD	REGIÓN (BRASIL)	FORMACIÓN	ESCUELAS
EAS-1	51	RJ	Ciencias Biológicas	Pública y particular
EAS-2	36	RJ	Matemáticas	Pública y particular
EAS-3	34	RJ	Química	Particular
EAS-4	58	RJ	Matemática	Particular
EAS-5	37	RJ	Ciencias Biológicas	Particular
EAS-6	36	MN	Ciencias Biológicas	Pública
EAS-7	31	RJ	Química	Particular
EAS-8	31	RJ	Química	Particular
EAS-9	36	RJ	Matemáticas	Particular
EAS-10	49	MN	Matemáticas	Pública
EAS-11	41	RJ	Ciencias Biológicas	Pública
EAS-12	49	MG	Ciencias Biológicas	Pública
EAS-13	52	MG	Matemáticas	Particular
EAS-14	47	MN	Matemáticas	Pública
EAS-15	33	RJ	Matemáticas	Pública
EAS-16	29	RJ	Matemáticas	Pública
EAS-17	55	MN	Física	Pública
EAS-18	26	MN	Química	Particular
EAS-19	36	RJ	Matemáticas	Particular
EAS-20	42	MN	Ciencias Biológicas	Pública y particular
EAS-21	31	RJ	Química	Particular
EAS-22	27	MG	Química	Pública
EAS-23	38	MN	Química	Pública
EAS-24	52	MN	Física	Pública
EAS-25	40	MN	Física	Pública

La selección de los profesores se realizó de manera intencional y secuencial, siguiendo criterios de inclusión. Diecinueve de los veinticinco participantes fueron recomendados por otros profesores. Los criterios de inclusión fueron: enseñar en la Educación Básica II y la Educación Media, y estar licenciados en ciencias biológicas, física, matemáticas o química. De los veinticinco profesores, catorce tenían estudios de posgrado, representando el 56% de los participantes.

2.1. GUION DE ENTREVISTA Y LA RECOLECCIÓN DE DATOS

En la estructuración del guion de entrevista, los participantes inicialmente respondieron a preguntas biográficas (Tabla 1). Luego, abordamos la temática de la Alfabetización en Salud. La Tabla 2 presenta la organización de las principales preguntas, enfocadas en explorar los componentes presentes en las actitudes y percepciones de los profesores sobre este tema. De estas preguntas emergieron las categorías: alimentación y nutrición; educación en salud física; educación en salud mental; sexualidad y relaciones, desafíos docentes y pandemia.

En este estudio, enfocamos en las dificultades enfrentadas por los profesores para desarrollar la Educación en Salud en su práctica docente. De estas preguntas surgieron las categorías: desafíos docentes y pandemia. La fundamentación para el diseño de las preguntas se basó en los supuestos teóricos de Lederman (2018; 2019).

Por lo tanto, entre las categorías delineadas (Tabla 2), este estudio se centra en los componentes presentes en las concepciones de los profesores de las ciencias en relación con sus desafíos para trabajar la Educación en Salud en el aula, con el objetivo de contribuir a una mayor equidad en salud en el contexto educativo global. Este proceso culminó en las discusiones que determinaron la estructuración de los resultados (Saldaña, 2015).

TABLA 2: *Guion de Entrevista: preguntas, categorías y códigos*

Tema	Preguntas	Categorías	Códigos
Alfabetización en salud: componentes presentes en las concepciones de los profesores de ciencias sobre la educación en salud	1. Es la Educación en Salud una parte necesaria en la enseñanza de las disciplinas de ciencias? ¿Por qué? 2. Dé un ejemplo de una actividad que usted aplicó como estrategia de enseñanza para sus alumnos, en el aula, para promover la Alfabetización para la Salu	Alimentación y Nutrición	Nutrición; buena alimentación
		Educación en Salud Física	Higiene personal; sedentarismo; tabaquismo; alcohol; drogas; automedicación
		Educación en Salud Mental	Comunicación; emociones; autonomía; desafíos; valores; resiliencia
		Sexualidade y Relaciones	Relaciones; valores; género; derechos
	3. ¿Cuáles son las dificultades enfrentadas para desarrollar la Educación en Salud en el aula? 4. ¿Cuáles son los mayores problemas enfrentados por los profesores en la institución escolar para desarrollar la Educación en Salud Pública?	Desafios docentes	Formación de Profesores; Recursos e Infraestructura
		Pandemia	Informação e desinformação

3. RESULTADOS

3.1. DESAFÍOS DOCENTES EN LA ALFABETIZACIÓN EN SALUD: ACTITUDES Y PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN SALUD EN LAS ESCUELAS

Presentamos algunos resultados obtenidos con el análisis de las narrativas de los profesores entrevistados, en relación con los componentes presentes en sus actitudes y percepciones sobre las dificultades para la Educación en Salud en la enseñanza de las ciencias en las escuelas de Brasil. Entre los datos recolectados en este estudio, traemos la comprensión de los factores relacionados con: Formación de Profesores; Recursos e Infraestructura en las escuelas; y Pandemia de la enfermedad COVID-19.

3.1.1. La Formación de Profesores y la Educación en Salud

La importancia de la Formación de Profesores para la enseñanza en salud es abordada en la investigación de Lai *et al*. (2018), quienes investigaron las creencias, actitudes, percepciones, eficacia e intenciones de los profesores en relación con la Educación en Salud. El estudio reveló la relevancia de los Programas de Formación y Desarrollo Profesional Docente para mejorar la eficacia y la competencia de los docentes en la enseñanza en salud.

En el mismo contexto, en 2021, Hoppe-Herfurth *et al*. investigaron específicamente la influencia de la autopercepción en salud y del enfoque proactivo hacia la salud en la intención de los profesores de adoptar Medidas de Promoción de la Salud (HPMs) en sus vidas y prácticas docentes. La investigación conducida por Cruickshank *et al*. (2023), basada en el Protocolo HealthLit4Kids (Nash *et al*., 2018), destacó la relevancia de integrar instrucciones específicas sobre el desarrollo de la Alfabetización en Salud en los Programas de Formación de Profesores.

Constatada la importancia de la presencia de la Educación en Salud en los Cursos de Formación de Profesores, así como el trabajo docente dirigido a la Alfabetización en Salud en las escuelas, al cuestionar cuáles son los mayores desafíos enfrentados por los entrevistados para desarrollar la Educación en Salud integrada al contenido de sus disciplinas de ciencias, destacamos algunas narrativas.

Los relatos de los docentes evidenciaron la falta de preparación específica para la enseñanza en el área de Educación en Salud, durante los Cursos de Formación de Profesores. Las unidades de registro "conocimiento" y "formación" se destacan, enfatizando, respectivamente, la importancia del conocimiento para el aprendizaje y la formación de los profesores para la Educación en Salud de los estudiantes:

“Yo nunca voy a poder tratar el tema de salud, como el profesor de biología”, que tiene “formación”, y puede ir directamente al punto. Lógico que yo puedo tratarlo, pero lo trataré de una manera diferente, entonces necesito la cooperación de otros profesores”. (EAS16)

“En mi caso, “conocimiento”. Porque soy licenciado en física, y en ningún momento de mi curso recuerdo haber tenido una disciplina que sea específica para la Educación en Salud. Lo que sé sobre Educación en Salud, lo aprendí con la experiencia propia. Es una experiencia propia, de conversaciones con personas relacionadas con el ámbito de la salud. Entonces, creo que debería haber algo en el currículo de las licenciaturas que brindara apoyo para trabajar el tema de la salud". (EAS17)

En las respuestas siguientes, los docentes discurren sobre la relevancia de abordar con sus alumnos los temas de higiene y salud en el aula, principalmente debido a las consecuencias de la pandemia en la salud global, pero relatan la falta de interés de los alumnos sobre los temas de salud:

> “No sirve de nada, solo yo como profesora, orientar a mis alumnos, hablando de promover el reciclaje; la separación de la basura; evitar tirar basura al suelo; lavarse siempre las manos; usar mascarillas. Estamos volviendo a las clases presenciales después del confinamiento por la pandemia. Entonces nos corresponde a nosotros, los profesores, mostrarles la importancia, de por qué usar mascarillas, y todo lo demás, pero también “dependerá de los alumnos tener interés”, concientizarse de que estas prácticas son importantes.” (EASP5)

> “Es muy “difícil enfocar mi temática, mi enseñanza en química, hacia esta vertiente del contexto social en salud, y de “promover el interés en los alumnos” [...] Tuve esta dificultad el año pasado, que fue cuando empecé a pensar sobre estas cuestiones de salud con la pandemia.” (EAS22)

> “Por ejemplo, hablando sobre la pandemia, sobre el coronavirus, hablaba mucho con los alumnos sobre mantener el distanciamiento, sobre la importancia de usar mascarillas, usar el alcohol en gel, de ese cuidado personal. Pero los alumnos, no entendían. Mi mayor desafío en la enseñanza en salud es hablar con el alumno, sobre cuánto son importantes los cuidados personales de higiene para la salud. Porque veo que los alumnos no les dan importancia a estas cuestiones, no leen, no se informan, y no saben el impacto, solo lo sienten cuando alguien de su familia muere. Entonces el 'mayor desafío es hacer que el alumno tenga interés en informarse'.” (EAS23)

En estos relatos, se destacan las unidades de registro relacionadas con “formación” e “interés de los alumnos”. Como ambas se interrelacionan, se establece la categoría que resalta la necesidad de la presencia en la Formación de Profesores, de la enseñanza bien fundamentada en Educación en Salud, en todas las áreas de conocimiento, para preparar a los

profesores con las competencias necesarias para motivar a los alumnos a tener interés por el tema de salud, y ser alfabetizados en salud.

Es importante destacar la necesidad de la preparación docente y del conocimiento para la realización de las actividades pedagógicas en salud, especialmente en la elaboración de las clases, y en la conducción de la Educación en Salud en la práctica docente, para la posibilidad de motivar el interés de los alumnos por el aprendizaje en salud y así, promover la Alfabetización en Salud en las escuelas.

3.1.2. Recursos e Infraestructura en las escuelas

Al preguntar a los profesores cuáles son los mayores problemas que enfrentan, en relación con las instituciones escolares, para el desarrollo de la Educación en Salud, reafirmaron que lo que falta en las escuelas para impartir los contenidos de Educación en Salud en la enseñanza de las ciencias está relacionado con la formación continua de los profesores para la Educación en Salud. El docente EAS13 relató que "en primer lugar es mi falta de conocimiento del tema, porque tendré que estudiar sobre el tema", en el mismo contexto, el profesor EAS15 relató que "es un gran desafío para el profesor saber desarrollar la Educación en Salud en las escuelas, con sus alumnos, por eso la formación continua del profesor es tan importante".

Para el participante EAS17, lo que falta en la escuela para implementar la Educación en Salud en su disciplina es la adecuación de la carga horaria de clase, para la posibilidad de implementación del proceso de Alfabetización en Salud, justificando que "¿cómo voy a incluir Educación en Salud, si no tengo tiempo suficiente para eso, si no tengo carga horaria para eso?".

Exponemos las respuestas de los participantes EAS10, EAS15, EAS20 y EAS24, que evidenciaron entre los desafíos para desarrollar la Educación en Salud, en lo que respecta a la promoción de la salud en las escuelas, la necesidad de inversión en recursos educativos y estructurales adecuados:

> "En primer lugar, necesitamos una estructura física, porque estar dando solo clases teóricas. En el contexto actual, con la estructura que tenemos en las escuelas, yo pediría al alumno que hiciera una investigación, no iría más allá de eso." (EAS10)
>
> "Yo creo que existen problemas estructurales. Por ejemplo, a veces no hay papel para imprimir una actividad para llevar a la clase, a veces no hay tinta para el rotulador, no hay borrador. Entonces hay estos problemas que son estructurales." (EAS15)
>
> "El mayor desafío es no tener el espacio adecuado, los materiales adecuados. Muchas veces tenemos que quedarnos solo con la imagen del libro. Lo importante es tener el laboratorio, tener todos los modelos anatómicos para mostrar. Porque el alumno necesita estímulo. Y algunos alumnos ofrecen mucha resistencia para aprender, participar, cuestionar. Entonces, cuando los alumnos tienen estímulos, como las clases en laboratorios, es mucho mejor." (EAS20)
>
> "El desafío para trabajar en este punto es que, si necesito material, la escuela no lo tiene. Cualquier material, la escuela no lo tiene. Pero si quisiera implementar un proyecto en salud, no habría problema. El único problema es que tengo que cubrir financieramente cualquier gasto, cualquier necesidad que tenga para dar la clase. ¿Entiendes?" (EAS24)

La ausencia de infraestructura adecuada, junto con la falta de oferta de formación continua específica en el área de salud y la falta de conocimiento sobre el tema, son factores señalados en las respuestas como perjudiciales para la promoción de la salud en las escuelas. Además, se mencionó la escasez de materiales pedagógicos, considerando que la adquisición de estos materiales requiere recursos que no se ajustan al presupuesto de las escuelas.

3.1.3. Pandemia de la enfermedad COVID-19: información y desinformación

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 fue la "prueba para demostrar que el concepto de Alfabetización en Salud está entre los enfoques personales y ambientales más críticos e importantes del siglo XXI a ser adoptados para la salud y el bienestar de la población" (Sentell, Vamos & Okan, 2020, p.3). La Educación en Salud es de suma importancia para capacitar a los ciudadanos a lidiar eficazmente con los problemas de salud (Dadaczynski & Hering, 2021), que surgen a lo largo de la vida del individuo, y con los infortunios de las enfermedades transmisibles, como la pandemia de COVID-19, que representó uno de

los mayores desafíos de Salud Pública enfrentados por la comunidad global en tiempos recientes (McCaffery *et al*., 2020).

Los profesores relataron que, durante el período de la pandemia, hubo la propagación de información y desinformación, por las redes sociales, que desempeñaron un papel dual, proporcionando información vital y, al mismo tiempo, siendo un canal para la propagación de la desinformación en salud, creando la posibilidad del aumento de la propagación de enfermedades y poniendo en riesgo la Salud Pública.

El participante EAS25 explicó que la Educación en Salud queda comprometida por la propagación de la desinformación en salud, especialmente por las redes sociales. Expuso que los alumnos frecuentemente confían más en la información que encuentran en las redes sociales que en la información científica aprendida en el aula:

"Mi mayor desafío es la desinformación. Porque la desinformación es tan grande. Ellos están tan seguros de que lo que leen en las cadenas de redes sociales es lo correcto, que hay incluso enfrentamientos entre los alumnos en el aula, algunos 'alumnos piensan que el conocimiento que acceden en internet vale mucho más que la información científica' aprendida en el aula, que fue construida a lo largo de muchos años." (EAS25)

Otro docente, EAS7, mencionó la cuestión de la desinformación en salud, en tiempos de pandemia. Señaló que, en la era digital, cualquier persona puede expresar sus opiniones sin tener formación y especialización en el tema:

> "Hoy, en el contexto de la pandemia, hay una gran apertura para que personas sin especialización hablen lo que quieran. Esto hace que, incluso si una revista científica publica la "verdad" conocida, venga un youtuber con muchas visualizaciones y diga lo que quiera sobre cualquier área. Ese es un desafío que enfrentamos hoy, en relación con la Ciencia, Salud y Educación. Muchos youtubers tienen una gran audiencia, pero no entienden el proceso científico necesario para desarrollar medicamentos, vacunas y moléculas curativas. Por lo tanto, es esencial enseñar este proceso de alguna manera en el currículo rígido que tenemos." (EAS7)

La pandemia de la enfermedad COVID-19 exacerbó y evidenció las desigualdades existentes en salud, y las disparidades socioeconómicas que afectan a diferentes grupos poblacionales. Así, los individuos en

situaciones de vulnerabilidad, como aquellos en áreas con bajo acceso a servicios de salud, minorías étnicas y grupos socioeconómicos desfavorecidos, fueron desproporcionadamente afectados por la pandemia.

De esta forma, la Promoción de la Salud en las escuelas desempeña un papel importante en abordar estas desigualdades, proporcionando información accesible y culturalmente relevante para todos los grupos de la sociedad. Por lo tanto, se constata el papel fundamental de los profesores en la promoción de la Alfabetización en Salud en las escuelas, en busca de la equidad en salud.

4. DISCUSIÓN

El análisis de las narrativas de los profesores reveló que la formación docente específica en Educación en Salud es insuficiente. La mayoría de los entrevistados informaron no haber recibido una capacitación adecuada durante su formación académica. Por ejemplo, un profesor comentó: "Soy graduado en física, y en ningún momento de mi curso recuerdo haber tenido una disciplina que sea específica para la Educación en Salud" (EAS17). La falta de preparación resulta en inseguridad y desafíos en la integración de los contenidos de salud en las disciplinas de ciencias, evidenciando la necesidad de incluir Educación en Salud en los currículos de las licenciaturas.

Los relatos de los profesores destacaron la carencia de recursos educativos e infraestructura adecuada como uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de la Educación en Salud. Un profesor mencionó: "Necesitamos una estructura física, porque dar solo clases teóricas no es suficiente. En el contexto actual, con la estructura que tenemos en las escuelas, yo pediría al alumno que hiciera una investigación, pero no iría más allá de eso" (EASP10). Además, la falta de materiales específicos, como laboratorios y modelos anatómicos, limita la capacidad de los profesores para proporcionar una experiencia de aprendizaje práctica y envolvente.

La pandemia de COVID-19 destacó el papel crucial de las redes sociales en la difusión de información y desinformación. Los profesores informaron que los alumnos frecuentemente confían más en la información

obtenida en las redes sociales que en la proporcionada en el aula. Un profesor explicó: "Mi mayor desafío es la desinformación. Ellos están tan seguros de que lo que leen en las cadenas de redes sociales es lo correcto, que algunos alumnos piensan que el conocimiento que acceden en internet vale mucho más que la información científica aprendida en el aula" (EASP25). La propagación de desinformación dificulta la promoción de la Alfabetización para la Salud y resalta la necesidad de enseñar a los alumnos a evaluar críticamente la información disponible en línea.

Los profesores también enfrentan desafíos significativos al intentar involucrar a los alumnos en temas de salud. Muchos informaron falta de interés de los alumnos, lo que dificulta la promoción de prácticas saludables. Un profesor observó: "Es muy difícil enfocar mi temática, mi enseñanza en química hacia esta vertiente del contexto social en salud y promover interés en los alumnos" (EAS22). La falta de interés y la dificultad de contextualizar los contenidos de salud en las disciplinas de ciencias requieren estrategias pedagógicas innovadoras y motivadoras.

5. CONCLUSIÓN

El presente estudio ha destacado varios desafíos críticos en la implementación de la Alfabetización para la Salud en el contexto de la enseñanza de las ciencias en las escuelas de Brasil. A través del análisis de las narrativas de los profesores, se ha revelado una falta significativa de formación docente específica en Educación en Salud, lo que genera inseguridad y dificultades para integrar estos contenidos en sus disciplinas. Además, se ha evidenciado una carencia de recursos educativos y de infraestructura adecuada, lo que limita la capacidad de los docentes para ofrecer experiencias de aprendizaje prácticas y enriquecedoras.

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado estos desafíos, destacando tanto la importancia de la Educación en Salud como la propagación de la desinformación a través de las redes sociales. Los profesores informaron que los estudiantes a menudo confían más en la información obtenida en estas plataformas que en la educación científica recibida en el aula, lo que subraya la necesidad urgente de desarrollar habilidades críticas de evaluación de información entre los estudiantes.

Asimismo, se ha identificado una falta de interés por parte de los estudiantes en los temas de salud, lo que presenta un obstáculo adicional para los docentes que intentan promover prácticas saludables. Este desafío requiere la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y motivadoras que puedan captar el interés de los alumnos y fomentar una cultura de salud y bienestar.

En conclusión, es imperativo que se realicen esfuerzos concertados para mejorar la formación inicial y continua de los docentes en Educación en Salud, así como para proporcionar los recursos y la infraestructura necesarios en las escuelas. Estas mejoras son fundamentales para preparar a los futuros educadores y garantizar que puedan integrar efectivamente la Educación en Salud en sus prácticas pedagógicas. Al abordar estos desafíos, se puede promover una mayor equidad en salud y contribuir significativamente a la Alfabetización para la Salud de los estudiantes, asegurando así un impacto positivo y duradero en el bienestar de la sociedad en su conjunto.

La Formación inicial y continua de los Profesores, junto con mejoras en la infraestructura escolar y la promoción de un entorno de aprendizaje crítico e informado, son esenciales para enfrentar los desafíos identificados. Invertir en la Educación en Salud en las escuelas puede contribuir significativamente a la Alfabetización para la Salud de los alumnos, promoviendo mayor equidad en salud en el contexto educativo global. Es crucial que las políticas educativas y los programas de formación docente sean reformulados para incluir de manera robusta la Educación en Salud, garantizando que los futuros profesores estén preparados para integrar estos contenidos en sus prácticas docentes.

6. REFERENCIAS

Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Bruland, D., Schlupp, S., Bollweg, T. M., Saboga-Nunes, L., Bond, E., Sørensen, K., Bitzer, E. M., Jordan, S., Domanska, O., Firnges, C., Carvalho, G. S., Bittlingmayer, U. H., Levin-Zamir, D., Pelikan, J., Sahrai, D., Lenz, A., … Pinheiro, P. (2017). Health literacy in childhood and youth: A systematic review of definitions and models. BMC Public Health, 17(1), 1–26. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4267-y

Bröder, J., Chang, P., Kickbusch, I., Levin-Zamir, D., McElhinney, E., Nutbeam, D., Okan, O., Osborne, R., Pelikan, J., Rootman, I., Rowlands, G., Nunes-Saboga, L., Simmons, R., Sørensen, K., Van den Broucke, S., Velardo, S., & Wills, J. (2018). IUHPE Position Statement on Health Literacy: a practical vision for a health literate world. Global Health Promotion, 25(4), 79–88. https://doi.org/10.1177/1757975918814421

Cruickshank, V., Pill, S., Williams, J., Nash, R., Mainsbridge, C. P., MacDonald, A., & Elmer, S. (2023). Exploring the 'everyday philosophies' of generalist primary school teacher delivery of health literacy education. Curriculum Studies in Health and Physical Education, 14(2), 207–222. https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2059384

Dadaczynski, K., & Hering, T. (2021). Health promoting schools in germany. Mapping the implementation of holistic strategies to tackle ncds and promote health. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(5), 1–16. https://doi.org/10.3390/ijerph18052623

Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. Canadian Journal of Behavioural Science, 52(3), 177–187. https://doi.org/10.1037/cbs0000215

Hoppe-Herfurth, A. C., Burkhardt, B., John, N., & Bilz, L. (2021). Two aspects of health literacy and their importance for the use of health-promotion measures by teachers in the school setting. Health Education, 121(6), 554–568. https://doi.org/10.1108/HE-06-2021-0091

Lai, H. R., Wu, D. M., Lee, P. H., & Jhang, Y. S. (2018). Health Literacy Teaching Beliefs, Attitudes, Efficacy, and Intentions of Middle School. 88(5).

Lederman, N. G. (2018). The ever changing contextualization of nature of science: Recent science education reform documents in the U.S. and its impact on the achievement of scientific literacy. Ensenanza de Las Ciencias, 36(2), 5–22. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2661

Lederman, N. G. (2019). Contextualizing the Relationship Between Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry: Implications for Curriculum and Classroom Practice. In Science and Education (Vol. 28, Issues 3–5, pp. 249–267). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/s11191-019-00030-8

McCaffery, K. J., Dodd, R. H., Cvejic, E., Ayre, J., Batcup, C., Isautier, J. M. J., Copp, T., Bonner, C., Pickles, K., Nickel, B., Dakin, T., Cornell, S., & Wolf, M. S. (2020). Health literacy and disparities in COVID-19–related knowledge, attitudes, beliefs and behaviours in Australia. Public Health Research and Practice, 30(4), 1–9. https://doi.org/10.17061/PHRP30342012

Narayan, M. C. (2017). Strategies for Implementing the National Standards for Culturally and Linguistically Appropriate Services in Home Health Care. Home Health Care Management and Practice, 29(3), 168–175. https://doi.org/10.1177/1084822317696707

Nash, R., Elmer, S., Thomas, K., Osborne, R., MacIntyre, K., Shelley, B., Murray, L., Harpur, S., & Webb, D. (2018). HealthLit4Kids study protocol; Crossing boundaries for positive health literacy outcomes. BMC Public Health, 18(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5558-7

Nutbeam, D., McGill, B., & Premkumar, P. (2018). Improving health literacy in community populations: A review of progress. Health Promotion International, 33(5), 901–911. https://doi.org/10.1093/heapro/dax015

Sentell, T., Vamos, S., & Okan, O. (2020). Interdisciplinary perspectives on health literacy research around the world: More important than ever in a time of covid-19. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(9), 1–13. https://doi.org/10.3390/ijerph17093010

St Leger, L., & Young, I. M. (2009). Creating the document 'Promoting health in schools: From evidence to action.' Global Health Promotion, 16(4), 69–71. https://doi.org/10.1177/1757975909348138

Stormacq, C., Van Den Broucke, S., & Wosinski, J. (2019). Does health literacy mediate the relationship between socioeconomic status and health disparities? Integrative review. Health Promotion International, 34(5), E1–E17. https://doi.org/10.1093/heapro/day062

Vamos, S. D., & McDermott, R. J. (2021). Rebranding School Health: The Power of Education for Health Literacy. Journal of School Health, 91(8), 670–676. https://doi.org/10.1111/josh.13056

Van den Broucke, S. (2021). Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic, and vice versa. Health Promotion International, 35(2), 181–186. https://doi.org/10.1093/HEAPRO/DAAA042

LOS DERECHOS HUMANOS EMERGENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS: UN RETO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI

VLADIMIR RAMÍREZ TARAZONA
Universidad Antonio Nariño

GINA PAOLA VELÁZQUEZ CASTAÑEDA
Universidad de Jaén

ASTRITH EUGENIA RINCÓN SÁNCHEZ
Universidad Antonio Nariño

ROMINA GRANA
Universidad Nacional de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentará los resultados de una experiencia desarrollada en la Universidad Antonio Nariño con docentes y estudiantes del programa de Administración de Empresas cuya temática se centró en la Declaración de los Derechos Humanos Emergentes, sus principios y valores que influyen en la construcción de las nuevas ciudadanías, toda vez que se corresponden con las necesidades de cada época concreta y se actualiza con la incorporación de los derechos que van surgiendo de las reivindicaciones de los sujetos. Las técnicas de ciudadanía articulan posibilidades de emancipación en nuevos contextos y realidades en los que entran en relación y convivencia los derechos humanos; éstas tienen la capacidad para ofrecer respuestas a los problemas presentados en los ámbitos filosófico y social de los derechos y pueden contribuir en la construcción de una concepción y práctica dinámicas de la democracia.

Se toma esta experiencia, que parte de una conceptualización básica temática y se intercambian posturas con base a interrogantes que se

plantean con la finalidad paralela de desarrollar capacidades de articular argumentos que emergen de los textos aportados y socializados por los participantes de la experiencia, que luego responden un cuestionario acerca de los valores y principios que más influyen en ellos en esta construcción de ciudadanía.

2. OBJETIVOS

El Capítulo tiene la finalidad de Identificar la posibilidad de construcción de nuevas ciudadanías orientado hacia el cumplimiento de los derechos humanaos emergentes

En los docentes y estudiantes de la Universidad Antonio Nariño se plantearon los siguientes objetivos:

- Determinar de acuerdo a la experiencia, los valores y principios que de la declaración universal de los derechos humanos emergentes son más relevantes en la actualidad y en coherencia con el entorno social.
- Reconocer las necesidades y oportunidades de participación expresadas en imaginarios colectivos desde la especificidad de sus propios destinos de ciudad y ciudadanía.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico utilizado corresponde al paradigma cualitativo que se centra en el método fenomenológico hermenéutico que da importancia a una experiencia vivida con una etapa previa de clarificación conceptual, una empírica a manera de experiencia estructural y finalmente una reflexión grupal e individual que arroja una lectura contextual fenomenológica. Se puede conceptuar como fenomenológica hermenéutica que según Doris Fuster:

“Está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un

acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación. En esta contribución, se exhibe la potencialidad y aporte particular del método para la indagación educativa y se presentan ciertas nociones metodológicas y actividades básicas para la práctica investigativa." (Fuster Guillen, 2019)

A partir de práctica pedagógica en dos talleres con cada grupo de docentes y estudiantes de la Universidad Antonio Nariño y manejando la argumentación en la investigación como línea transversal, se genera un espacio de reflexión sobre los Derechos Humanos Emergentes y su incidencia en la construcción de nuevas ciudadanías. Estas reflexiones fueron expresadas a través de escritos, dibujos y conversaciones; adicional con la respuesta de un cuestionario.

4. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EMERGENTES

Nuevas realidades, nuevas necesidades; nuevos derechos. Para el Instituto de Derechos Humanos de Cataluña el concepto de derechos humanos emergentes nace de una visión integradora de los derechos humanos. (Institut de Drets Humans de Catalunya, 2009) Pretende acabar con la dicotomía histórica en la que se han dividido los derechos humanos: civiles y políticos y económicos, sociales y culturales. Y pretende superar las contradicciones entre los derechos colectivos y los individuales. Son reivindicaciones legítimas de la sociedad civil dirigidas a la formulación de nuevos o renovados derechos humanos. Hace 75 años que se redactó la Declaración Universal de los Derechos Humanos; desde entonces, tanto las sociedades nacionales como la sociedad internacional, han sufrido profundas transformaciones a medida que se intensificaba la globalización, apareciendo como resultado nuevas y apremiantes necesidades humanas. Los derechos humanos emergentes pretenden traducir estas nuevas necesidades en nuevos derechos.

¿Cómo se justifica esta Declaración universal de los derechos humanos emergentes?

El mundo en la actualidad enfrenta:

- Nuevos contextos y mundialización de la economía,
- Grandes transformaciones de la ciencia y la tecnología, la ingeniería médica,
- Fenómenos como las migraciones mundiales y desplazamientos de grandes núcleos de la población,
- Aumento de la pobreza a nivel mundial y de la extrema pobreza en el tercer mundo,
- Aparición de nuevas formas de esclavitud,
- Agudización del terrorismo y el narcotráfico,
- Pervivencia e intensificación de los conflictos interétnicos y de la hegemonía política de un país ante bloques políticos en construcción en las configuraciones geopolíticas actuales,
- Entre otros grandes desafíos; surgen también nuevos actores sociales, económicos y políticos que aparecen o se visibilizan en el siglo XXI.

La globalización plantea nuevos retos y recuerda los aún pendientes en materia de derechos humanos. Por ello, los derechos humanos emergentes son aquellos derechos que surgen ante la rápida y constante evolución de las sociedades globalizadas y un conjunto de derechos que emergen tras haber permanecido "sumergidos" en el olvido o en la indiferencia de los estados y del conjunto del sistema internacional.

Los derechos emergentes suponen una nueva concepción de la participación ciudadana y los concibe como derechos ciudadanos. Se trata de superar el déficit político y la impotencia entre los cambios deseados y las precarias condiciones actuales. Dando voz a actores nacionales e internacionales que tradicionalmente han tenido un nulo o escaso peso en la configuración de las normas jurídicas nacionales, como las ONG,

los movimientos sociales y las ciudades. Son, por lo tanto, reivindicaciones de la sociedad civil que aspira un mundo más justo y solidario.

Estas reivindicaciones han adoptado distintas formulaciones, entre las que destacan la Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes, elaborada en el marco del Fórum Universal de las Culturas de Barcelona en septiembre de 2004, y aprobada en el Fórum de Monterrey (México) en noviembre de 2007, que se inscribe como respuesta a los procesos de globalización cuya naturaleza parcial y desigual excluye de sus beneficios a amplias capas de la población mundial, diseñando como marco de relación global un escenario de pobreza, violencia y exclusión.

La Declaración de Derechos Humanos Emergentes reconoce y se inspira en el espíritu y principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en instrumentos internacionales y regionales adoptados hasta hoy por la comunidad internacional; así mismo recoge y ratifica sus dimensiones de universalidad, indivisibilidad e interdependencia y la indispensable articulación entre derechos humanos, paz, desarrollo y democracia. A continuación, se presenta un paralelo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

TABLA 1. *Paralelo entre la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes 2007*

DECLARACIÓN UNIVERSAL DERECHOS HUMANOS 1948	**DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS EMERGENTES 2007**
Surge de una Asamblea de Estados.	Se construye desde las diversas experiencias y luchas de la sociedad civil global, recogiendo las reivindicaciones más perfiladas de sus movimientos sociales.
Es una resolución adoptada solemnemente por las Naciones Unidas, como documento fundador de una ética humanista del siglo XX y el "ideal común a alcanzar" desde una óptica individualista y liberal.	Surge desde la experiencia y las voces de la sociedad civil global en los inicios del siglo XXI.

Fuente: elaboración propia

Se evidencia que la Declaración Universal de los Derechos Humanos es proceso inacabado y en permanente transformación, máxime en un entorno del cual germinan nuevos compromisos, necesidades y derechos, sobre todo, una toma de conciencia de las sociedades actuales que

hacen visibles a pueblos y grupos sociales que hoy surgen de la emergencia de una sociedad civil internacional organizada. Del otro lado, la Declaración de los Derechos Humanos Emergentes tiene por objeto fortalecer la interdependencia e integridad de los de los hombres y mujeres, no pretende reemplazar ningún instrumento existente, al contrario, los completa y refuerza. Se trata de una Declaración que emana de la sociedad mundial global y debe de ser considerada como parte de un proceso normativo consuetudinario, pero también para los individuos y los Estados como un nuevo imperativo ético del siglo XXI.

En el marco social en el que se desarrollan son una respuesta en y para la sociedad global algunas veces afectado por la violencia y la discriminación étnica, social, política y cultural, por lo que se entonan serios conflictos; aun así, la humanidad siempre se levanta y encuentra en sí misma las energías para el progreso. En los años transcurridos desde que aquel 10 de diciembre de 1948 se han producido cambios políticos, sociales, ideológicos, culturales, económicos, tecnológicos y científicos, que han incidido de manera profunda en la comprensión de los derechos humanos, en los mecanismos para su garantía y en la fuerza e impacto de las voces y movimientos que desde la sociedad civil global demandan su respeto. Tres cuartos de siglo han pasado, sin duda un camino considerable ha transcurrido y un patrimonio jurídico universal comienza a construirse y a consolidarse. Sin embargo, los derechos humanos no han sido definidos de manera permanente, porque cada evolución social o técnica vuelve las relaciones más complejas y abre nuevas y eventuales vías de dominación o de expoliación.

El mundo se ordenó alrededor del reparto entre Estados soberanos, cada Estado con la responsabilidad del grupo a quien representaba. En el siglo XXI, sin embargo, asistimos inevitablemente, a un mundo de una complejidad más grande. Las relaciones interestatales y los movimientos transnacionales se entrelazan con enfrentamientos entre los Estados y entre éstos y fuerzas irregulares en las denominadas guerras asimétricas, manifestándose conflictos que persisten y violencias sociales que alcanzan regiones enteras. Numerosos Estados se encuentran debilitados y con signos de inestabilidad y corrupción. La pobreza aparece como una de las violaciones de los derechos humanos más flagrantes en este siglo.

La efectividad de los derechos se pone en entredicho como tampoco se resuelve la cuestión de las violaciones cometidas por los propios Estados. Éstas últimas, lejos de reducirse, se multiplican en un contexto marcado por la obsesión de la seguridad. Junto a ello, las relaciones transnacionales crean situaciones que escapan al control de los Estados y a la aplicación efectiva de los derechos cuya proclamación tanto ha costado.

La noción de Estado-nación en la que se construyen las bases de la doctrina de los derechos humanos ha cambiado. Asistimos no solo al debilitamiento del Estado-nación sino al fortalecimiento del mercado trasnacional y de actores financieros que, a través de empresas o alianzas multinacionales y consorcios económicos, definen políticas económicas que inciden en todo el planeta. El credo neoliberal, signo del pensamiento único, se consolida ante nuevos e inciertos escenarios en el marco de la globalización económica y política.

Esta situación aparece al mismo tiempo que los peligros aumentan en el mundo. Algunos provienen de representaciones ideológicas mezcladas con fanatismos religiosos, en que aquellos que pertenecen a otra identidad nacional, religiosa o cultural son considerados enemigos. Otros están ligados a los avances tecnológicos no controlados: desarrollo de medios de control y vigilancia en la vida individual; armas cada vez más peligrosas e indiscriminadas que amenazan el medio ambiente y la diversidad biológica; intervenciones sobre el ser humano, manipulación de las libertades.

Esta Declaración corresponde a la idea reciente según la cual la humanidad entera formaría una comunidad política con el deber de asumir su destino en forma compartida. Esto es compatible con el respeto de las comunidades políticas estatales existentes. Sin embargo, una nueva combinación se impone entre las comunidades plurales y la comunidad política compartida a la que todos pertenecemos.

El fundamento de los derechos formulados en esta Declaración corresponde a una noción de síntesis, aquella del interés público universal que debe permitir garantizar a todos los seres humanos sin excepción, los medios para la libertad que respete la igualdad de la persona, los pueblos y la naturaleza. Nos encontramos entonces ante la necesidad de globalizar la solidaridad, desarrollar proyectos alternativos, imaginar

nuevas alianzas, favorecer nuevas formas de resistencia, garantizar efectivamente nuevas propuestas de democracia internacional, de desarrollo sostenible y de la paz y concebir desde la óptica de la sociedad civil los derechos humanos del siglo XXI.

FIGURA 1. *Valores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes*



Fuente: Construcción propia basada en Declaración Universal Derechos Humanos Emergentes

En la Declaración es importante señalar que existen unos valores (Figura 1) y principios (Figura 2) que no estáticos, en ella se hace hincapié en el significado que van adquiriendo y las diferentes formas de entenderlos según la época y contexto social de cada momento. El valor vida, se dota de un elemento de calidad; el valor de igualdad se resignifica con la necesidad de justicia distributiva; la solidaridad se identifica con la convivencia; que supera ampliamente la simple tolerancia; la paz se vincula al diálogo, la

libertad y el conocimiento. Y por último la democracia un valor y principio imprescindible para la protección y promoción de los derechos humanos. Los principios aquí señalados son de carácter transversal, concebidos desde los espacios de la sociedad civil, plural e incluyente.

La Declaración de Derechos Humanos Emergentes reconoce y se inspira en el espíritu y principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y en instrumentos internacionales y regionales adoptados hasta hoy por la comunidad internacional; así mismo recoge y ratifica sus dimensiones de universalidad, indivisibilidad e interdependencia y la indispensable articulación entre derechos humanos, paz, desarrollo y democracia.

He aquí una gráfica que sintetiza los principios.

FIGURA 2. *Principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes*



Fuente: Construcción propia basada en Declaración Universal Derechos Humanos Emergentes

Con el deseo de construir una sociedad civil global basada en la justicia y los derechos humanos; se proclaman los siguientes derechos universales como Derechos Humanos Emergentes para el Siglo Veintiuno.

A continuación, se presentan en la tabla N° 2 las características más sobresalientes de la Declaración de los Derechos Humanaos Emergentes:

TABLA 2. *Síntesis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes 2007*

Título	Artículo	¿Cómo entenderlo?
TÍTULO I. DERECHO A LA DEMOCRACIA IGUALITARIA	Artículo 1. Derecho a la existencia en condiciones de dignidad.	"Todos los seres humanos y las comunidades tienen derecho a vivir en condiciones de dignidad". comprende los siguientes derechos: 1. El derecho a la seguridad vital, 2. El derecho a la integridad personal, 3. El derecho a la renta básica o ingreso ciudadano universal, 4. El derecho al trabajo, 5. El derecho a la salud, a la asistencia sanitaria y a los medicamentos, 6. El derecho a la educación, al saber y al conocimiento, a la formación continuada e inclusiva y a la erradicación del analfabetismo, 7. El derecho a una muerte digna.
	Artículo 2. Derecho a la paz.	"Todo ser humano y toda comunidad tienen derecho a que la vida humana quede garantizada por un sistema social en el que los valores de paz y solidaridad sean esenciales y en el que los conflictos se resuelvan mediante el diálogo y otras formas de acción social pacíficas".
	Artículo 3. Derecho a habitar el planeta y al medio ambiente.	"Todo ser humano y toda comunidad tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano, equilibrado y seguro, a disfrutar de la biodiversidad presente en el mundo y a defender el sustento y continuidad de su entorno para las futuras generaciones".
	Artículo 4. Derecho a la igualdad de derechos plena y efectiva.	"Todos los seres humanos y toda comunidad tienen derecho a la igualdad de derechos plena y efectiva". comprende los siguientes derechos: 1. El derecho a la igualdad de oportunidades, 2. El derecho a la protección de los colectivos en situación de riesgo o de exclusión.
TÍTULO II. DERECHO A LA DEMOCRACIA PLURAL	Artículo 5. Derecho a la democracia plural.	"Todos los seres humanos y toda comunidad tienen derecho al respeto de la identidad individual y colectiva, así como el derecho a la diversidad cultural". comprende los siguientes derechos: 1. El derecho a la interculturalidad, 2. El derecho individual a la libertad cultural, 3. El derecho al reconocimiento y protección de la identidad cultural común, 4. El derecho al honor y la propia imagen de los grupos humanos, 5. El derecho de los pueblos indígenas, los afrodescendientes, las minorías y las personas que los integran, 6. El derecho a la libertad de conciencia y religión, 7. El derecho a la información, 8. El derecho a la comunicación, 9. El derecho a la protección de los datos personales.

TÍTULO III. DERECHO A LA DEMOCRACIA PARITARIA	Artículo 6. Derecho a la democracia paritaria.	"Mujeres y hombres tienen derecho a la democracia paritaria". comprende los siguientes derechos: 1. El derecho a la igualdad, 2. El derecho a la autodeterminación personal y la diversidad y autonomía sexual, 3. El derecho a la elección de los vínculos personales, 4. El derecho a la tutela de todas las manifestaciones de comunidad familiar, 5. El derecho a la salud reproductiva, 6. El derecho a la representación paritaria.
TÍTULO IV. DERECHO A LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	Artículo 7. Derecho a la democracia participativa.	"Todos los seres humanos y toda comunidad tienen derecho a participar activamente en los asuntos públicos y a disfrutar de una administración democrática en todos los niveles de gobierno". comprende los siguientes derechos: 1. EL DERECHO A LA CIUDAD* 2. El derecho a la movilidad universal 3. El derecho universal al sufragio activo y pasivo, 4. El derecho a ser consultado, 5. El derecho a la participación, 6. El derecho a la vivienda y a la residencia 7. El derecho al espacio público, a la monumentalidad y a la belleza urbanística,** 8. El derecho a la movilidad local y a la accesibilidad,*** 9. El derecho a la conversión de la ciudad marginal en ciudad de ciudadanía,**** 10. El derecho al gobierno metropolitano o plurimunicipal,
TÍTULO V. DERECHO A LA DEMOCRACIA SOLIDARIA	Artículo 8. Derecho a la democracia solidaria.	"Todos los seres humanos y toda comunidad tienen derecho al desarrollo y a la salvaguarda de los derechos de las generaciones futuras". comprende los siguientes derechos: 1. El derecho a la ciencia, la tecnología y el saber científico, 2. El derecho a participar en el disfrute del bien común universal, 3. El derecho al desarrollo
TÍTULO VI. DERECHO A LA DEMOCRACIA GARANTISTA	Artículo 9. Derecho a la democracia garantista.	"Todos los seres humanos y toda comunidad tienen derecho al Derecho, a la democracia y a la justicia internacional". comprende los siguientes derechos: 1. El derecho a la justicia internacional y a la protección colectiva de la comunidad internacional, 2. El derecho y el deber de erradicar el hambre y la pobreza extrema, 3. El derecho a la democracia y a la cultura democrática, 4. El derecho a la verdad y a la justicia, 5. El derecho a la resistencia, 6. El derecho y el deber de respetar los derechos humanos, 7. El derecho a un sistema internacional justo, 8. El derecho a la democracia global.

Fuente: Construcción propia basada en Declaración Universal Derechos Humanos Emergentes

5. CONCEPTUALIZACIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS

Las sociedades actuales se caracterizan por su calidad multicultural en las que confluyen la diversidad de costumbres, hábitos y capacidades, por lo que nos estamos comprometiendo a vivir con el otro y esta circunstancia obliga a comprender diferentes identidades y por supuesto

diversas exigencias para su convivencia, esta nueva concepción de ciudadanía implica el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad en su sentido más amplio. En ella:

"Es necesario identificarse con valores como la libertad, la cohesión social y el res-peto por la diversidad de identidades y culturas; la protección del medio ambiente; la igualdad de oportunidades con relación al acceso al trabajo, al salario y al reparto delas responsabilidades familiares entre hombres y mujeres; al acceso al consumo y a la creación cultural. Construir, de este modo, una ciudadanía paritaria con el fin de generar mayor calidad de vida para todos los ciudadanos y ciudadanas." (Pérez Serrano, 2000, pág. 77)

Podríamos contemplar las concepciones históricas (Molina García, 2023) del concepto de ciudadanía, desde Aristóteles que parte de la igualdad y libertad de participar en las diferentes decisiones de gobierno en las ciudades sobre los problemas públicos, aunque restringida a los ciudadanos varones y del Imperio Romano que planteaba unas formas jerárquicas de participación en las tomas de decisiones que determinaban las normas dentro del Derecho Romano, también restringida, esta vez para los llamados Cónsules y al Senado.

Estas concepciones siempre presentaban restricciones y así ha pasado a lo largo de la historia, aun en las denominadas democracias en donde la libertad individual es sacrificada en aras de la paz y la seguridad hasta la Revolución Francesa en la cual se adquiere el status de ciudadano y con la Declaración de los Derechos Humanos se vence la servidumbre, la discriminación y se les reconoce públicamente.

Hoy en día podemos hablar de una ciudadanía crítica y social, más allá de ejercer el derecho al voto, el ciudadano debe orientarse a ejercer las posibilidades de lograr un bienestar social en los términos de igualdad de género, asimilación del deterioro del medio ambiente y sus luchas por lograr una vida en armonía ecológica, solidaria, inclusiva, multicultural y asociativa. En este sentido hablar en términos de Amartya Sen citado por Molina García (2023)

"Quien considera que hablar de bienestar implica hablar de dignidad e integridad y, por encima de todo, de autonomía. Por lo que la

ciudadanía social debe ir más allá de los bienes materiales, ya que no es exclusivamente en éstos donde radica el bienestar, sino que éste se puede alcanzar hasta que los individuos transformen esos bienes materiales en verdaderas capacidades."

Se necesita entonces un ciudadano crítico, ético y activo, cercano a los asuntos públicos concernientes a las exigencias democráticas y en búsqueda de la libertad, más allá de la "tendencia al tratar de aplicar ciertas exigencias liberales de competencia de representantes, dejando la vía libre al mercado para que se encargase de crear unas mínimas pautas de comportamiento (individualismo, búsqueda del propio provecho, libre elección, etc.)" (Molina García, 2023, pág. 212)

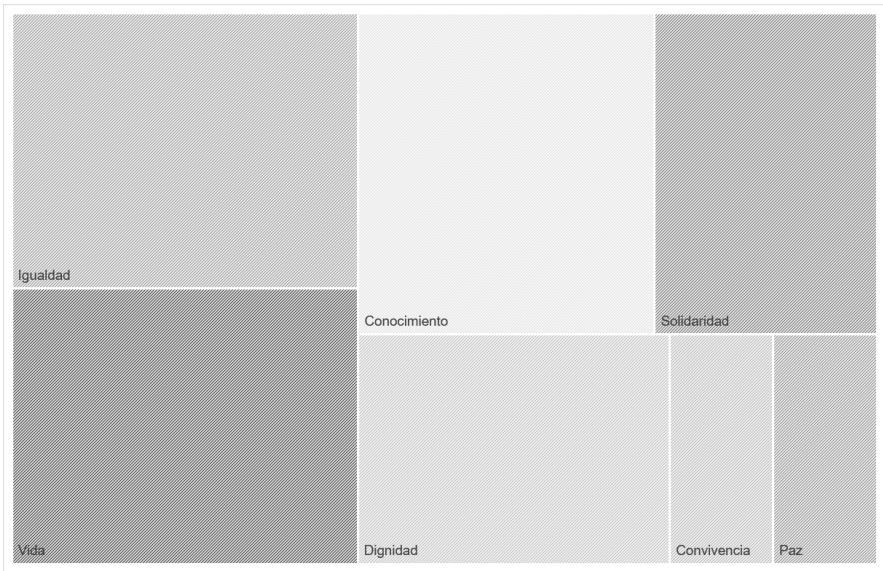
Para este acometido es necesario un proceso educativo que rescate del diálogo que permita a los educandos fortalecer el proceso democrático, el sentido ético, la capacidad crítica y la recuperación del argumento y que dé valor a la educación en valores, en educación ciudadana y en democracia, como factores vitales de emancipación. Un capítulo de importancia es el tema emergente de la tecnología y las nuevas capacidades digitales, pero "no sólo se trata del uso común de las redes, sino de la forma en que éstas son utilizadas, principalmente por los jóvenes. Para el caso de las ciudadanías digitales, es necesario referirse a sujetos informados, que asumen el uso de las redes sociales con cierta postura crítica, reflexiva y propositiva, respecto a los factores que inciden en su vida cotidiana y desde la esfera social, incluso planetaria." (Molina García, 2023), generando así, también unos derechos digitales y una apertura hacia la participación ciudadana desde los medios digitales.

Como resultado podemos buscar un ciudadano apropiado de la ciudadanía en sus aspectos legales, pero también en el conocimiento de obligaciones, deberes y derechos en el ejercicio de la libre expresión y la toma de decisiones públicas de bienestar social que dé respuesta a las demandas locales, regionales y nacionales en un contexto global "con perspectivas cosmopolitas, activas, críticas, reflexivas, responsables, tolerantes, democráticas, ambientales, plurales, multiculturales, interculturales, diferenciadas y económicas, entre muchas otras que demandan ser aplicadas e investigadas." (Molina García, 2023, pág. 222)

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En atención al interés del presente estudio se han desarrollado los resultados con relación a las preferencias en torno a la relevancia de los Valores (Figura 3) y Principios (Figura 4) de los Derechos Humanos Emergentes en torno a la construcción de una Nueva Ciudadanía según los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad Antonio Nariño quienes los seleccionaron de acuerdo a su criterio:

FIGURA 3. *Relevancia de los Valores de los Derechos Humanos Emergentes en la Construcción de una Nueva Ciudadanía según los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad Antonio Nariño*



Fuente: elaboración propia

La distribución porcentual arrojó las siguientes cifras; Igualdad, Vida y Conocimiento 20%, Solidaridad y Dignidad 15%, Convivencia y Paz 5%, no se tuvo en cuenta el valor de la Libertad.

TABLA 3. *Cómo entender los Valores de los Derechos Humanos Emergentes*

Valor de la	¿Cómo entenderlo?
Dignidad	El ser humano tiene dignidad porque no tiene precio. El ser humano tiene dignidad porque es un fin en sí mismo y no sólo un medio para los fines de otras personas. La dignidad humana es la posibilidad del individuo de decidir sobre su propia vida, de poder escoger cómo vivir; va intrínsecamente unida a la libertad. Y le viene dada al ser humano por su condición de agente libre. Dado que todo individuo es merecedor de la misma dignidad, ésta debe entenderse hoy como un derecho y, a la vez, como una obligación: el derecho a ver reconocida la libertad y la obligación de ejercer la libertad responsablemente y sin menosprecio de la libertad de los demás.
Vida	El valor de la vida siempre ha sido el primero y el más básico. Sin vida, ningún otro valor es sostenible. Si bien el individuo quiere vivir por encima de todo, quiere al mismo tiempo vivir bien, quiere una vida de calidad. La defensa de un medio ambiente sano y equilibrado, la reclamación del derecho a una muerte digna, el valor que damos a la ciudad, ponen de manifiesto que la vida que valoramos hoy es una vida de calidad.
Igualdad	La afirmación de que no hay libertad sin igualdad sigue vigente. El valor de la igualdad es una condición de la libertad. Pero está lejos de las mentes de nuestro tiempo el igualitarismo sin matices. La justicia distributiva ha de tener como objetivo el igual acceso de todos a los bienes más básicos. A eso le llamamos "igualdad de oportunidades", "igualdad de capacidades" o, sencillamente, "equidad". No se trata de suprimir las diferencias, sino de conseguir que éstas no sean discriminatorias ni excluyentes. Se trata de pensar una igualdad compatible con las necesidades particulares de los distintos grupos. Contra las tendencias neoliberales, hay que seguir proclamando el valor de la equidad. Sin equidad, los individuos no son realmente libres, aunque formalmente vean reconocidas sus libertades, y la vida que les es dado vivir carece de calidad y de dignidad. Es preciso proclamar sin reservas la universalidad de la igualdad y ejercer, entre otras, políticas de justicia distributiva en el plano internacional.
Solidaridad	La igualdad entre todos los seres humanos fue la base del valor de la fraternidad proclamado por los revolucionarios franceses. Hoy se prefiere hablar de solidaridad, un valor que se afianza a medida que aumenta y se potencia la sensibilidad social entre las personas. El fenómeno de los movimientos sociales materializa la necesidad de movilizarse y organizarse para ejercer la solidaridad y promover actitudes solidarias; la solidaridad es un valor que debe desarrollar el individuo. Las políticas públicas tendrán mejores resultados y se ejecutarán mejor si van acompañadas de actitudes solidarias.
Convivencia	Un valor que va más allá que la tolerancia, la cual es una virtud demasiado raquítica para considerarla un valor democrático satisfactorio. Toleramos lo que no nos gusta y nos incomoda, lo que quisiéramos alejar de nuestro lado. La tolerancia nos deja indiferentes ante las distintas formas de vida, no nos pide que las integremos en nuestro mundo ni que las aceptemos. Lo valioso y necesario en estos momentos no es sólo tolerar al otro, sino reconocerlo como un igual, aprender a convivir con todo el mundo.

Paz	Las últimas declaraciones de derechos nacieron como reacciones a las terribles guerras y masacres del siglo XX. Sin embargo, ninguna declaración ha conseguido poner fin a las guerras. Los conflictos de hoy son de otro tipo, pero tienden a resolverse igualmente con la violencia y la fuerza. No obstante, el rechazo de los conflictos bélicos ha tomado más cuerpo en las sociedades democráticas. Lo muestran los repetidos actos de desobediencia civil y de objeción de conciencia frente a las obligaciones militares y a la inversión económica en armamento. Se impone el derecho de asilo como un derecho ineludible para quienes tienen que huir de sus países en guerra. Hoy vinculamos la paz al valor del diálogo, un valor en alza y reclamado reiteradamente. Por encima de la reivindicación de las culturas, las identidades y las lenguas propias, se impone el valor del lenguaje como tal, lo más específico del ser humano, lo que debiera unirnos a todos en una auténtica "comunidad de diálogo".
Libertad	Las libertades individuales constituyen el valor más preciado, más consagrado y desarrollado en nuestras sociedades. Pero también las libertades se vuelven vulnerables cuando las amenazas de las dictaduras y de grupos terroristas obligan a afianzar la seguridad ciudadana. El valor y la extensión alcanzada por la libertad de expresión, por su parte, chocan con el deber de respetar la intimidad y la imagen de las personas. A mayor libertad, mayor responsabilidad. El valor de la libertad en las sociedades democráticas y liberales depende de la capacidad de mantener el equilibrio entre las libertades individuales y el resto de los derechos cuya garantía, de un modo u otro, viene a limitar esas libertades. Conseguirlo es ejercer la libertad responsablemente.
Conocimiento	La sociedad del conocimiento ha convertido al conocimiento en un valor básico. Gracias a las telecomunicaciones, el acceso a la información, pública y privada, es un bien universalizable. Las innovaciones científicas y el desarrollo tecnológico han de ser accesibles y conocidos por todos los afectados. La educación deja de ser una etapa de la vida para extenderse a lo largo de la vida de las personas. El conocimiento es una condición de la libertad y también de la dignidad e igualdad.

Fuente: Construcción propia basada en Declaración Universal Derechos Humanos Emergentes

La distribución porcentual arrojó las siguientes cifras; Seguridad Humana, No discriminación e inclusión social 80%, Interdependencia y Multiculturalidad 10%, Responsabilidad solidaria 5%, Participación política 5%, no se tuvieron en cuenta los principios de Coherencia, Exigibilidad, horizontalidad y Género.

En términos generales y para dejarlo como discusión tenemos que la ciudadanía es un asunto complejo, que se materializa con el ejercicio de las libertades y la realización de los derechos. Incluye las posibilidades reales de acceso a los recursos necesarios para satisfacer necesidades y para afirmar la dignidad, para que un individuo se identifique y actúe conforme a su cultura, a su sexualidad y a su identidad, conforme a las razones que cada uno mismo se da en uso de su autonomía, pero guardando responsabilidad por sus acciones.

FIGURA 4. *Relevancia de los Principios de los Derechos Humanos Emergentes en la Construcción de una Nueva Ciudadanía según los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad Antonio Nariño*



Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Como entender los Principios de los Derechos Humanos Emergentes*

Principio de	¿Cómo entenderlo? Son transversales
Seguridad humana.	Esta Declaración reivindica la seguridad humana como principio holístico de la misma y la considera a la vez un derecho humano.
No discriminación.	El carácter universal de los derechos emergentes pasa por el principio de no discriminación. Este principio es a la vez un derecho humano transversal.
Inclusión social.	Implica no solamente dar garantías de acceso a las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades de nuestros días, sino también ser aceptado con las propias características, capacidades y limitaciones como un miembro más de aquella sociedad. Este principio tiene carácter universal y, por tanto, inspira también los derechos del sector de personas con discapacidad, independientemente de cuál sea la tipología de la discapacidad y el grado de afectación.
Coherencia.	Se concibe desde un enfoque holístico que promueve y reivindica la indivisibilidad, la interdependencia y la universalidad de los derechos humanos. Esta Declaración no pertenece a una generación más de derechos humanos, porque éstos los concibe también desde un enfoque historicista que promueve su integridad, sin generaciones.
Horizontalidad.	Los derechos emergentes aparecen en forma horizontal y sin jerarquización alguna. Este principio reivindica así mismo los niveles internacional, regional y local como espacios articulados y de necesaria protección y promoción de los derechos humanos.

Género.	Integra una dimensión de género que busca posicionar los derechos de las mujeres, y los reconoce tanto desde una perspectiva de discriminación positiva como desde su necesaria inclusión transversal en todo el entramado de esta Declaración de Derechos. Reivindica asimismo el reconocimiento a la diversidad sexual y la dimensión de género desde la masculinidad.
Participación política.	Reconoce la dimensión política de todos los derechos humanos y el necesario espacio de participación ciudadana en cada uno de ellos. Este principio es a la vez un derecho humano transversal.
Responsabilidad solidaria.	Promueve la solidaridad como una exigencia ética con un carácter de corresponsabilidad entre todos los actores, pero ratifica a los Estados y a la comunidad internacional como los garantes del respeto, promoción y vigencia de los derechos humanos.
Exigibilidad.	Siendo esta Declaración un texto programático, en una primera etapa, comprende desde hoy la búsqueda de adopción de mecanismos vinculantes por los Estados y postula el desarrollo de mecanismos que favorezcan su exigibilidad. Ningún derecho puede ser relegado por su naturaleza de "derecho programático" ni esto puede justificar su inatención u omisión.

Fuente: Construcción propia basada en Declaración Universal Derechos Humanos Emergentes

Esto significa ejercer esa autonomía en el ámbito de lo público y en pos del bien común, (Clarke, B. 1999 citado por Restrepo, 2006), que es el que configura la dimensión universal de la acción política, a condición de que lo político sea un bien en sí mismo y la ciudadanía sea el mecanismo más general para expresarla. No sólo porque la acción de la ciudadanía es un bien común en sí mismo, sino porque en ella se define la condición de hombres y mujeres con visiones y proyectos políticos concretos.

Nos encontramos entonces ante la necesidad de globalizar la solidaridad, desarrollar proyectos alternativos, imaginar nuevas alianzas, favorecer nuevas formas de resistencia, garantizar efectivamente nuevas propuestas de democracia internacional, de desarrollo sostenible y de la paz y concebir desde la óptica de la sociedad civil los derechos humanos del siglo XXI.

7. CONCLUSIONES

Una ciudadanía al servicio de los ideales de una humanización, basada en los derechos humanos y favorable a la convivencia constituye la base de la sociedad heterogénea, solidaria, plural que integre lo marginal. Que responda de manera efectiva ante los fenómenos estructurales de esta época concreta y que permita entender que lo nuevo no está en el futuro de esa

ciudadanía, sino en el ahora, que es lo actual, lo que hace cada uno en presente y que no es cosa distinta a la producción autónoma de la identidad y del interés por sí mismos, pero también por los demás y por el mundo.

Además, queda evidenciado que los principios y valores definidos en la Declaración de los Derechos Humanos Emergentes son de carácter esencial en la configuración de un bienestar social que nos lleve a la construcción de una nueva ciudadanía basada en el respeto mutuo sobre las diferencias y en la determinación de los propios destinos de ciudad y ciudadanía en coherencia con el entorno social.

8. REFERENCIAS

Institut de Drets Humans de Catalunya. (2009). Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes. Idhc.

Molina García, A. P. (2003). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios,* 3(1), 201-228. doi:10.48102/rlee.2023.53.1.542

Pérez Serrano, M. G. (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. *Contextos educativos: Revista de Educación.* (3), 199-203. Universidad la Rioja.

Restrepo Gómez, B. (2006). La Investigación-Acción, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle,* 92-101. Universidad de la Salle.

EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LOS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CAMBIO DE ACTITUD SOBRE LA DISCAPACIDAD

MAURO ALBEROLA ALBORS
Campus Capacitas Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
MARCELO VIERA ABELLEIRA
Campus Capacitas Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
PAU GARCÍA GRAU
Campus Capacitas Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
SILVIA DAUDEN CAMPS
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

1. INTRODUCCIÓN

Parece ser que en la actualidad, las actitudes frente a la discapacidad, en términos de percepción o incluso creencias y formas de actuar, han variado en gran medida en la sociedad para bien. Las oportunidades laborales y la perspectiva de la sociedad hacia esta situación han mejorado, lo que hace que cobre una gran importancia y sea una situación normalizada, reduciendo las desigualdades sociales. El centro de este cambio social es la Convención sobre los Derechos y Libertades Fundamentales de las Personas con Discapacidad (2007). La educación, pero especialmente las enseñanzas superiores, deben fomentar entornos y ambientes inclusivos que fomenten una actividad inclusiva adecuada para poder reflexionar y comprender la diversidad en todas sus facetas y establecer la inclusión como algo normalizado ética y deontológicamente.

La Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" desde el grupo de investigación Gestión del Deporte y la Educación, conjuntamente con el Campus

Capacitas de la propia universidad ha organizado y llevado a cabo unas jornadas para el fomento de este tipo de iniciativas en la universidad, en conjunto con el avance en metodologías activas competenciales, adaptadas a la nueva ley educativa (Ley orgánica 3/2020). Estas jornadas se enfocan en el desarrollo de este tipo de iniciativas didácticas, utilizando como método el aprendizaje servicio.

La jornada se desarrolló en la ciudad deportiva Jorge Martínez Aspar de la ciudad de Alzira donde se practicaron ocho juegos populares y tradicionales distribuidos a modo de estaciones, Chapas (modo circuito), Caixó y Arrimar, Diana, Canut, Kubb, Birlos, Siete y Medio y Sambori. Cada ocho minutos se cambiaba de posta, con la intención de conocer y experimentar cada uno de ellos, entendiendo la pedagogía del juego como un medio socializador e inclusivo para transmitir conocimientos de un modo lúdico.

Tras la vivencia y con la intención de afianzar dicha experiencia, se recogieron de un modo conjunto las valoraciones y las reflexiones por parte de los asistentes que se detallan en el apartado de conclusiones

En este capítulo se destaca una de las muchas iniciativas realizadas en la educación superior, con el fin de mostrar la discapacidad, especialmente la discapacidad intelectual, con el objetivo de fomentar la inclusión a través de propuestas innovadoras que mejoren la formación de futuros docentes.

1.1. DISCAPACIDAD

La discapacidad es un concepto multifacético que incluye diversos aspectos de los límites y limitaciones del desempeño de un individuo, influenciados por factores tanto biológicos como sociales (Chacko, 2015; Su y Burku, 2020; Darcy et al. 2022).

Se define no sólo por las deficiencias físicas o biológicas, sino también por el entorno social en el que viven los individuos ya que influye en sus interacciones y experiencias diarias (Romano, 2017).

La discapacidad se puede considerar a lo largo de una variedad de medidas de resultados, que van desde la patología hasta el deterioro. Estos indican

los efectos progresivos de una enfermedad o trastorno en la capacidad de una persona para realizar actividades normales (Darcy et al. 2022).

Además, la discapacidad es una categoría construida socialmente influenciada por expectativas normativas, condiciones materiales y actitudes sociales, lo que destaca la importancia de comprender la discapacidad más allá de una perspectiva médica. En el centro de la discapacidad se encuentra la compleja interacción entre las limitaciones personales, las percepciones sociales y los factores ambientales que dan forma a las experiencias y desafíos que enfrentan las personas con discapacidad. Así mismo, se asocian valores esenciales que se consideran directamente relacionados con los derechos humanos. Se intenta construir sobre los principios básicos de la inclusión, enfatizando factores que son de gran importancia para el futuro desarrollo de este grupo, como la igualdad, la dignidad y la libertad, independencia, accesibilidad o la normalización ambiental (Martínez-Rico et al. 2018).

1.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Por otro lado, existe un tipo de discapacidad denominada intelectual, que se puede definir como una condición caracterizada por un rendimiento intelectual significativamente inferior al promedio, generalmente expresado por un cociente intelectual (CI) de 70 a 75, y un comportamiento adaptativo y de capacidades de aprendizaje deteriorados (Valerie et al., 2024).

Las personas con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para comunicarse, resolver problemas, socializar y realizar actividades de la vida diaria, y requieren apoyo y supervisión continuos para su cuidado y seguridad personal (Ke y Liu, 2017).

Las causas de la discapacidad intelectual son diversas e incluyen trastornos genéticos, cromosómicos, factores ambientales e infecciones prenatales. Aunque no existe un tratamiento definitivo para este tipo de discapacidad, el diagnóstico y la intervención temprana pueden ayudar a reducir los síntomas y mejorar la calidad de vida (Anjum et al. 2023).

Para mejorar el bienestar y la autonomía de las personas con discapacidad intelectual, es importante utilizar terminología adecuada, brindar apoyo

individualizado a lo largo de toda la vida y garantizar el acceso a la educación, la atención médica y los servicios sociales (Anjum et al. 2023).

1.3. EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Actualmente, en el sistema educativo, existen grupos más vulnerables dentro de nuestra población que enfrentan más dificultades que los demás. Esto es especialmente cierto para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que con frecuencia se ven limitadas su presencia, participación y aprendizaje (Manzano et al. 2021). Aunque el sistema educativo español está progresando hacia la inclusión, es necesario cuestionar si se está brindando un trato justo y de alta calidad a los estudiantes desde la enseñanza superior. Por lo tanto, la inclusión va más allá de la dotación de servicios y estructuras de apoyo; otros factores cualitativos, internos y personales determinan si la inclusión es real o que esta se quede en un plano más conceptual (Domingo, 2021).

Debido a la estructura del sistema educativo y las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación superior, son pocas las acciones reales inclusivas en el ámbito universitario. En la facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia, en colaboración con Asindown, se están promoviendo talleres, jornadas, charlas y experiencias inclusivas conjuntas entre los alumnos de la facultad y los usuarios con discapacidad intelectual que comparten capacitación en el mismo espacio, aulas, gimnasios y laboratorios, entre otros (Roca et al. 2021).

De la misma forma, Pérez-Campos et al. (2021) desarrollan desde la enseñanza superior diferentes tipos de actividades inclusivas de innovación docente con el fin de mejorar la formación de los futuros docentes en las diferentes etapas dentro de la educación, con el fin de progresar a nivel educativo y crear una sociedad más inclusiva e integrada que de valor a las capacidades en contra de la discapacidad que posea cualquier persona.

Como se establece en la Agenda 2030, cuyo objetivo es proporcionar cuatro corrientes educativas de alta calidad, comenzando con el empleo profesional y continuando hasta la educación universitaria, el objetivo es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad

brindando oportunidades de aprendizaje permanente para todos. De esta manera, si se dota de recursos al profesorado en su futuro papel profesional en conocimientos, habilidades, valores y actitudes (Martínez-Rico et al. 2018) para tomar decisiones relacionadas con su papel educativo, y en particular con las niñas y los niños con discapacidad que requieren un apoyo técnico, material y específico humano, estaremos contribuyendo en uno de los ámbitos de la sociedad a lograr la inclusión real de las personas con diversidad funcional.

Por lo tanto, la actividad física, el deporte y el juego, son componentes muy adecuados que facilitan la convivencia entre las personas con y sin discapacidad, creando diferentes situaciones inclusivas que ayudan a fomentar valores de respeto hacia este tipo de personas. En el caso que nos acontece se utilizan los juegos populares y tradicionales como agentes de cambio que promueven la interacción de personas con y sin discapacidad, así como la metodología del Aprendizaje Servicio como método didáctico para alcanzar el fin inclusivo.

1.4. JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES

En el presente apartado daremos respuesta a la taxonomía y la conceptualización de lo que se entiende por juego popular y juego tradicional en relación a diferentes autores, pues se producen pequeñas discrepancias entre unos y otros según su interpretación.

Según Lavega (2000), los juegos populares-tradicionales son expresiones propias de la cultura que se vienen desarrollando con la evolución del ser humano y que de forma progresiva evolucionan y se convierten en deportes, haciendo que en función de su importancia y su desarrollo motriz, se pueden determinar cómo motrices o incluso sedentarios.

Acedo et al. (2001) definen el juego tradicional como un juego que se transmite de generación en generación y casi siempre de forma oral. Si bien estos juegos llevaban el nombre de adultos de las clases altas, la cultura o la nobleza habituales, el juego popular se utilizaba para los juegos que jugaban los plebeyos. Los juegos populares tienen un carácter tradicional, pero provienen de orígenes profesionales o religiosos

que no tienen reglas claras, y las reglas, si las hay, toman la forma de contratos entre jugadores. Por tanto, pueden ser flexibles y cambiar.

Los mismos autores Acedo et al. (2001) no logran ver la diferencia entre los dos tipos de juego tal como se transmiten en la historia de cada ciudad. Por otro lado, también ven la diferencia con el juego local o autóctono. Lo social, lo individual en un lugar determinado, frente a lo tradicional que quizás viene de otro lugar y por tanto se transmite de generación en generación.

Finalmente, según Rebollo-González (2002), el juego popular en sí nació en el contexto de la cultura de la ciudad y se desarrolló paulatinamente con el tiempo, convirtiéndose en un patrimonio cultural. Está claro que es importante que las personas se conecten con el medio ambiente y la sociedad a través de juegos y deportes tradicionales y distintivos, antes de establecer las bases de cualquier tipo de juego.

El juego popular, según afirman diversos autores, es un juego conocido y practicado por muchas personas en diferentes lugares, que al igual que el juego tradicional, se transmite de generación en generación, de padres a hijos. Por tanto, puede haber diferencias en función del equipamiento, distancia y normativa según el lugar de uso. Por el contrario, pensamos que el juego tradicional con la misma evolución no es el juego más conocido y practicado más que aquel que es propio de un lugar en concreto, por lo que tiene reglas establecidas concretas que pueden ser diferentes si no se realizan en un lugar concreto o determinado (Acedo et al. 2001).

El trabajo se decidió llevar al aire libre ya que como afirman Cerrada, et al. (2022), analizan de un modo sistemático en la literatura las investigaciones para incrementar la motivación, así como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, a través de las actividades físicas en el medio natural, del mismo modo que Caballero (2012), afirma que dichos espacios son idóneos para la adquisición de nuevos conocimientos y para fomentar en el alumnado un desarrollo integral.

Para finalizar este punto es necesario señalar que jugar juntos durante la actividad física fomenta y mejora la empatía. Esta es la base para dar cabida a todos los diferentes estudiantes, especialmente aquellos que

necesitan apoyo educativo especial para cada estudiante. Ser diferente de los demás tiene un efecto positivo en las relaciones sociales que se desarrollan a través de la convivencia (Carroll y Barragán, 2019).

1.5. EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO METODOLOGÍA ACTIVA INCLUSIVA

El Aprendizaje Servicio (en adelante Aps) se puede definir según Tapia (2006) como un instrumento que hace de los alumnos agentes activos en la realización de actividades con el fin de aportar algo a la comunidad de forma solidaria e integrando aspectos didácticos del currículo. De la misma forma, Rubio (2009) trata el Aps como un aprendizaje que se caracteriza por la unión competencias tanto personales, ciudadanas, sociales y profesionales.

Otro de los autores, Manzano-Arrondo (2012) declara que para poder trabajar específicamente a través del Aps deben coexistir cuatro aspectos principales como son el aprendizaje académico, la orientación social, la comunicación con la comunidad y la implicación de los estudiantes. Es por este motivo por lo que Battle (2012) habla del Aps como una filosofía a seguir en la educación, debiendo cambiar el modelo para promover situaciones prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, y a modo de conclusión se puede definir esta metodología como "experiencial que aúna aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base cívica y académica" (Sotelino et al. 2016, p. 237).

El Aps de esta forma se puede comprender como una ayuda hacia otras prácticas, pero, entendiendo las diferencias con las mismas, como en el estudio que nos acontece, desarrollar la inclusión a través de los juegos populares y tradicionales fundiéndose en un mismo proceso el aprendizaje y el servicio. En este momento en donde se debe hacer hincapié en la importancia de los alumnos de la enseñanza superior, el profesorado, instituciones (Centro Ocupacional) y la propia universidad.

Es importante para poder implementar esta metodología tener en cuenta los mecanismos denominados pedagógicos, es decir aquellos que van a ir relacionados con la forma de llevar a cabo este tipo de metodología.

Es importante tener en cuenta el nivel de participación del alumnado, que en todo momento ha de ser alto, además es importante el trabajo en equipo, ya que es imposible trabajar de esta forma si no existe una cohesión grupal adecuada. Otro aspecto fundamental y que se ha tenido en cuenta en el desarrollo de las jornadas es el apartado reflexivo, es decir, el porqué de lo que se hace y reflexionar sobre la significatividad de aquello que se desarrolla en la vida de las personas que lo practican. Otro aspecto es el reconocimiento, que va enfocado al verse uno como persona realizado al involucrarme en este tipo de actividades. Y por último la evaluación, en todo proceso didáctico es necesaria la valoración no solo del producto final sino también del proceso y por supuesto del aprendizaje (Hart, 2013).

En resumen, se puede afirmar que el Aps es un tipo de metodología activa que ha permitido a los futuros docentes del grado de Educación Primaria del área de Educación Física actuar como personajes principales y realizadores, así como coordinadores y líderes de un proyecto sólido y necesario para la sociedad. Ha sido fundamental el trabajo en equipo siendo una de las formas fundamentales de organizar este tipo de eventos con el fin de generar cooperación entre ellos, colaboración y lo más importante generar nuevos conocimientos y cambios de actitudes frente a la discapacidad (Pujolás, 2008).

2. OBJETIVOS

En el presente apartado abordaremos los objetivos propuestos para la jornada de actividad física inclusiva a través del Aprendizaje Servicio donde los juegos populares y tradicionales son el recurso principal para fomentar la inclusión entre las personas con y sin discapacidad intelectual.

El profesorado del área de Educación Física junto con su alumnado de tercero de la mención de dicha especialidad plantea una propuesta innovadora, experiencial e inclusiva, donde a través de metodologías activas y vivenciales de enseñanza aprendizaje se abordaron los siguientes objetivos:

- Dotar de recursos metodológicos activos a los futuros docentes de infantil y primaria.

- Incidir sobre las actitudes hacia la discapacidad a través de la actividad física inclusiva, creando espacios de convivencia activa en la enseñanza superior.
- Desarrollar una jornada universitaria de actividad física innovadora de inclusión educativa a través de metodologías activas.
- Fomentar la inclusión a través de la actividad física y los juegos populares y tradicionales mediante un planteamiento activo.
- Promover el Aprendizaje Servicio de forma experiencial y reflexiva como metodología de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario.
- Potenciar el sentido crítico y reflexivo del futuro docente en relación con la inclusión a través del juego y el planteamiento práctico del aprendizaje.
- Fomentar la relación entre el alumnado universitario y del centro ocupacional Antonio Bodoque de Ontinyent.

3. PROPUESTA

Dentro de la actividad del grupo de investigación "Gestión del deporte y la educación" de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” junto al Campus Capacitas, se plantea una jornada enfocada al desarrollo de metodologías competenciales acorde a la nueva ley educativa vigente para personas con y sin discapacidad. Se utiliza el juego como eje vehicular, utilizando el método el Aprendizaje Servicio, con el fin de dotar a docentes de recursos activos tomando como eje vertebrador la actividad física inclusiva y vivencial, en concreto a través de los juegos tradicionales y populares como recurso de aprendizaje.

Participaron 51 personas, 12 estudiantes de magisterio de primaria especialidad en educación física y 39 estudiantes con discapacidad intelectual (Figura 1).

La sesión empieza en la ciudad deportiva Jorge Martínez Aspar de Alzira, junto a la facultad Nuestra Señora del Lluch, con una dinámica de juegos de presentación que va a desencadenar en la formación de los diferentes grupos de trabajo de forma mixta, aleatoria e inclusiva, en colaboración con los estudiantes del centro ocupacional José Antonio Bodoque de Ontinyent. Los grupos creados se mantendrán durante toda la jornada, con el fin de generar una serie de sinergias y conexiones entre los participantes. En todo momento los alumnos de 3º de la mención de Educación Física de la sede de Alzira llevarán el peso de la sesión, ya que está organizada y pensada por este grupo de estudiantes.

FIGURA 1. *Ejemplo de juego popular y tradicional*



Fuente: www.ucv.es

Siguiendo con la actividad, los grupos ya formados y cohesionados se sitúan de forma inicial en las diferentes actividades, colocadas y situadas de forma circular a modo de circuito. Las postas constan de 8 juegos populares y tradicionales (sambori, set i mig, diana, kubb, caixó y arrimar, canut, circuito de chapas y les birles). Cada ocho minutos se cambia de posta con la intención de conocer y experimentar cada uno de los juegos entendiendo la pedagogía del juego como un medio socializador e inclusivo para transmitir conocimientos de un modo lúdico y experiencial.

Se describen a continuación los juegos puestos en práctica con su estructura y reglamentación, Chapas (modo circuito), Caixó y Arrimar, Diana, Canut, Kubb, Birlos, Siete y Medio y Sambori.

- Chapas: Sobre una lona impresa, cada jugador coloca su chapa en la línea de salida. A continuación y en un orden establecido con anterioridad, los jugadores deben golpear la chapa con el dedo índice y pulgar intentando adelantar pero sin esta se salga del circuito dibujado, en el caso de que eso ocurriera, se coloca este desde lugar que ha salido. Gana aquel que llega a la línea de meta antes.

- Caixó: cada jugador dispone de una chapa de metal simulando una moneda. Este elemento se lanza desde una distancia determinada a un cajón de madera. El objetivo es que la moneda no caiga al suelo y se quede encima del cajón. La persona que ganaba se llevaba el dinero apostado, en este caso ganas puntos.

- Diana: se trata de en tres lanzamientos conseguir la mayor puntuación posible. Los puntos van de mayor a menor en función de la cercanía al centro mediante unas líneas circulares y paralelas entre sí.

- Canut: Se coloca el canut (o tubo circular de 20 centímetros de alto y tres de diámetro) en medio de un círculo de unos 30 centímetros de diámetro. A unos tres metros del círculo se marca la línea de lanzamiento. Encima del canut se colocan un número determinado de monedas o fichas que se quiera apostar, normalmente, dos o tres por jugador. El objetivo es derribar el canut haciendo que las monedas queden de forma contraria a donde se ha desplazado este, es decir, si el canut está fuera del círculo marcado, las monedas que quedan dentro son las que me llevo y viceversa.

- Kubb: Juego de origen vikingo. El objetivo final es tumbar al rey (una pieza de madera de 30 cm de alto) se utiliza el lanzamiento de los palos (cilindros de madera de 30 cm de largo), cada equipo dispone de seis. Antes de lanzar contra el rey, es necesario tumbar los cinco peones (kubbar pieza de madera de 15 cm de alto) que están situados sobre una línea de cuatro

metros de ancho y a una distancia de unos ocho metros aproximadamente de la del equipo contrario. El rey se sitúa en el centro del campo que está delimitado por unas líneas o conos que se colocan en las esquinas del campo de juego. Cada jugador-equipo tiene seis lanzamientos (testigos), cuando se derriba un kubbar, este debe de ser lanzado al campo contrario y antes de poder lanzar contra los kubbar del equipo contrario se debe de atacar contra ese mismo sea uno o varios y derribarlos. En el caso de que no sean derribados, el próximo jugador puede lanzar desde ese lugar.

– Birlos: También denominado "birles" (en valenciano). Parte el juego desde una línea de lanzamiento y consiste en derribar "les birles" a través del lanzamiento de unas bolas de madera, con un máximo de tres lanzamientos. Es importante dejar una birla de pie. Una vez finalizado se suman las birlas derribadas, si se deja una birla de pie se suma diez puntos. Se negocia previamente a cuantos puntos se va a jugar.

– Siete y medio: En una lona ya marcada y a una distancia que se determina antes de empezar se deben lanzar, como antiguamente, unas suelas de zapatos para conseguir sumar y sin pasarse, siete puntos y medio, con un máximo de 3 lanzamientos y pudiéndote plantar cuando quieras. La cifra más alta y que no sobrepase esta cifra gana.

– Sambori: Juego conocido antiguamente como la rayuela. En nuestro caso a través de una lona dibujada de una forma que puede variar según zonas se lanza un objeto de forma secuencial empezando por el uno y acabando por el diez, de tal manera que sin saltar donde ha caído el objeto debemos ir saltando en progresión y de vuelta coger el objeto, siempre sin pisar el número donde hemos lanzado. Es importante que en aquellas zonas que haya un solo recuadro se salta a la pata coja, y en aquellas que existan dos, se salta con las piernas abiertas.

Tras la vivencia y con la finalidad de realzar la metodología aprendizaje servicio y determinar su importancia, se recogieron de un modo grupal las valoraciones y las reflexiones por parte de los participantes.

La jornada de actividad física tiene como objetivo dotar de recursos metodológicos activos a los futuros docentes a través de la actividad física inclusiva para el conocimiento de los juegos populares y tradicionales, incitando a la creación de espacios inclusivos y utilizando la educación superior como eje vehicular, llevando a cabo una jornada vivencial donde tanto alumnos como docentes se planteen y reflexionen sobre las actitudes propias de la inclusión (Figura 1).

FIGURA 2. *Foto final de las jornadas*



Fuente: www.ucv.es

4. CONCLUSIONES

Para finalizar, en esta sección se van a recoger todas las conclusiones y valoraciones extraídas por parte de los participantes de la jornada, así como del grado de consecución de los objetivos planteados.

Es importante destacar en primer lugar, la reflexión realizada por parte tanto del alumnado de la mención de Educación Física del curso de tercero como de los integrantes del centro ocupacional Antonio Bodoque. A pesar de no haber confeccionado ningún instrumento de recogida de datos de una forma cuantitativa, se extrajeron conclusiones muy importantes e interesantes, que se basaba principalmente en el grado de afectividad de las relaciones sociales durante el transcurso de las diferentes actividades.

El hecho de llevar a cabo las jornadas al aire libre en un espacio abierto le dio un valor añadido a toda la puesta en marcha de la sesión, ya que es un aspecto que se interpretó de forma muy positiva por parte de os discentes. El hecho de cambiar de espacios a los comúnmente más utilizados hace que mejore no solo la comunicación entre las personas, sino también la motivación por la realización de los diferentes juegos.

Respecto a los objetivos, se consiguió en todo momento fomentar y mejorar las relaciones sociales entre los alumnos tanto a nivel universitario como de módulo de educación infantil, así como del centro ocupacional, haciendo que se dieran situaciones inclusivas en todo momento en la enseñanza superior.

Los alumnos de magisterio le dieron un valor muy importante al hecho de tener que preparar ellos las actividades y enseñarlas, así como la visita realizada anterior a las jornadas con el fin de tener un primer contacto. Vivieron una experiencia totalmente desconocida para ellos con una valoración muy positiva y relacionada con metodologías activas que se pueden implementar en un futuro en los centros educativos.

El planteamiento a través del Aprendizaje Servicio indujo a que se dieran unas determinadas sinergias en los diferentes encuentros tenidos durante la preparación y puesta en marcha de las jornadas. De la misma forma las personas con y sin discapacidad intelectual coincidían en muchas ocasiones en la significatividad de aquello que realizaban, así como de su propia experiencia.

De la misma forma, se ha dotado a los futuros docentes de recursos metodológicos activos que se pueden implementar en su futuro desempeño laboral haciendo hincapié sobre todo en la inclusión, haciendo que el alumnado tenga un papel activo en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Para finalizar, el alumnado reflexionó y agradeció el desarrollo de las jornadas ya que se dieron cuenta de la importancia de la pedagogía en los tiempos actuales que corren y en cómo esta es capaz de actuar de forma directa en las actitudes de las personas, así como en su aprendizaje de cualquier contenido. A su vez, son capaces de fomentar y mejorar las relaciones sociales siendo un recurso que nos posibilita infinidad de

oportunidades para realizar cambiando la visión del mismo, haciendo que esta metodología sea facilitadora y elemento social del cambio.

Como último aspecto a comentar, desde el área de Educación Física nos servimos del SENT (Servicio de E-Learning y Nuevas Tecnologías) de la universidad, con la intención de reflejar como resultado final un resumen visual de lo que fue la jornada, dicho resumen es público y puede consultarse en la siguiente dirección, https://www.youtube.com/watch?v=_FVtmhVGem8

5. REFERENCIAS

Acedo, E., Vicente Felipe, C., y Castillo Serrano, M. D. (2001). Los juegos populares y tradicionales: una propuesta de aplicación. Junta de Extremadura, Secretaría General de Educación.

Anjum, R., Rehman, A., Maqsood, H., Ilyas, U., Niaz, M., Rohail,., Mohsin, S., Jurrat, H., Anjum, S., Munawar, I., Hamid, M. y Zafar, M. (2023). Clasificación de la discapacidad intelectual, causas, mecanismos epigenéticos y tratamiento. Revista de investigación en ciencias biológicas y clínicas, 2023(1), 245. https://doi.org/10.54112/bcsrj.v2023i1.245

Battle, R. (2012). Formación a escala para la promoción del aprendizaje-servicio en España. Secretaria técnica VII CIDUI.

Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de cooperación simple. EmásF. Revista Digital de Educación Física, 4(19), 99-114.

Carol, N., y Barragán, C. G. (2019). Afin (actividad física inclusiva y normalizada) un proyecto de educación física en educación secundaria. Acción Motriz, 23(1), 30-38

Cerrada, J. A., Navarro, B., Giménez, F. J., y Abad, M. T. (2022). Influencia de la actividad física en el medio natural sobre la motivación y las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes: Una revisión sistemática. E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 18(2), 171-182.

Chacko, A. (2015). Disability: A Brief Conceptual Overview. Munich Personal RePEc Archive, (75062), 1-9.

Darcy, S., A.J. McIntosh, y Cockburn-Wootten, C. (2022). Disability. En D. Buhalis (Ed.). Enciclopedia de Gestión y Marketing Turístico. (pp. 965-968). doi: 10.4337/9781800377486

Domingo, L. (2021). La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado. Universidad de Granada

Hart, R. (2013). Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environment Care. Taylor & Francis

Ke, X. y Liu, J. (2017). Trastornos del desarrollo. Discapacidad intelectual. En Rey J.M. (ed), Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.

Lavega, P. (2000). Juegos y deportes populares tradicionales. Inde.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Martínez-Rico, G., Tena, J, Cañadas, M. Pérez-Campos, C. & García-Grau, P. (2018). Inclusive higher education: A guide to designing a support plan on disability and inclusion in universities. Brief Ediciones.

Manzano-Arrondo, V. (2012). La universidad comprometida. Hegoa Universidad País Vasco.

Manzano-Soto, N, Hernández, J.M., de la Torre, B., y Martín, (2021). Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas en la CC. AA. a través de la revisión de la normativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

ONU: Asamblea General, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad : Resolución aprobada por la Asamblea General, A/RES/61/106, 24 Enero 2007, https://www.refworld.org/es/leg/resolution/unga/2007/es/49751

Pérez-Campos, C., Rico, G. M., Sánchez, J. G., y Pérez, M. C. (2021). Innovación docente, discapacidad e inclusión en ámbito universitario. En Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad (pp. 1750-1775). Dykinson.

Pujolás, P. (2008). 9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo.Grao

Rebollo-González, J. A. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (3), 31-36.

Roca, M., Martínez-Rico, G., Sanz, R. & Alguacil, M. (2021). Attitudes and Work Expectations of University Students towards Disability: Implementation of a Training Programme. International Journal of instruction, 14(2), 1308-1470.

Romano, H. (2017). Hacia una sociedad incluyente de la discapacidad. Voces de la Educación, 2(1), 104-112.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. Puig, Aprendizaje servicio (ApS) educación y compromiso cívico (pp. 91-106).

Sotelino, A. (2015). Aprendizaxe-servicio en perspectiva. John Dewey como referente histórico. Anua-rio Galego de Historia da Educación, 145-162

Su G. y Burcu, E. (2020). La experiencia de ser una persona discapacitada en la vida rural: un ejemplo de investigación cualitativa. Revista de la Facultad de Letras de la Universidad Hacettepe, 37(1), 96-115, doi:10.32600/huefd.623627.

Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.Ciudad Nueva

Valerie, J., Dan, F., Kabore, A., Tén, C.N., Seydou, Q., Kaboré, W.A.D. y Meda, N. (2024). Oral Health Status and Care Needs of People with Intellectual Disability in Specialized Centers of Ouagadougou, Burkina Faso. Central African Journal of Public Health, 10(2), 71-79. doi.org/10.11648/j.cajph.20241002.12

IMPACTO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD EN FUTUROS EDUCADORES

PAU GARCÍA-GRAU
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir
Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

MARCELO VIERA ABELLEIRA
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir
Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

MAURO ALBEROLA ALBORS
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir
Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

CARLOS PÉREZ-CAMPOS
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir
Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

La inclusión está ganando reconocimiento, en marco internacional, como principio importante en el desarrollo de políticas y prácticas educativas (Duk et al., 2019). Concretamente, el presente trabajo pone el foco en la actividad física inclusiva. Por ello, cabe apuntar que, desde el sistema educativo, la Educación Física (EF), dadas sus características, supone un escenario crucial para fomentar la inclusión en de alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo (Flores Aguilar, 2019; Stroebel et al., 2019). En este sentido, incluso la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), subraya la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida incluida la participación en el deporte y la actividad

física. Entre otros aspectos fundamentales hacia una inclusión real y efectiva, la CDPD promueve la eliminación de barreras en la participación en actividades físico-deportivas. Además, la Organización Mundial de la Salud, en su Guía de Actividad Física (2020), apunta la necesidad de promover espacios inclusivos con la intención de llegar a toda la población y generalizar lo máximo posible los beneficios derivados de la práctica de AF y deporte.

1.2. INCLUSIÓN, ACTITUDES Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Los docentes deben proveer de espacios inclusivos y fomentar actividad física inclusiva, adaptada a las necesidades y crear espacios inclusivos. Es por ello que se debe de dotar de herramientas a futuros docentes. Por lo tanto, la educación superior tiene el deber y la responsabilidad de formar a los futuros docentes en la inclusión como agentes de cambio social. Sin embargo, los docentes de EF a menudo presentan escasa confianza y preparación para llevar a cabo una inclusión efectiva en el aula (Hutzler et al., 2019). Iniciativas como conferencias, seminarios y talleres destinadas a desarrollar recursos inclusivos para los futuros docentes son muy propicias, especialmente cuando se involucra a personas con y sin discapacidad (Campos et al., 2021).

Según Felipe-Rello et al. (2020) la clave del éxito en la inclusión se basa principalmente en la eliminación de las barreras actitudinales, especialmente de los docentes (Echeita, 2013). El contacto con personas con discapacidad fomenta actitudes positivas hacia la discapacidad y la inclusión, que posteriormente se aplican en la profesión docente (Abellán et al., 2018; Kwatubana y Bosch, 2019, Nemček, 2022).

A este efecto, el aprendizaje experiencial pretende adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y percepciones (Burch et al., 2019). De acuerdo con Capella et al. (2014) la educación física se muestra como un área muy adecuada para el uso de este modelo de enseñanza debido a su carácter lúdico, las interacciones personales que genera, y por la amplitud, importancia y flexibilidad de sus competencias.

Por ello, este trabajo se plantea evaluar la eficacia de una propuesta educativa, a través del aprendizaje experiencial, en la mejora de

actitudes hacia la discapacidad y la inclusión en el contexto de la educación superior en futuros educadores (estudiantes universitarios de magisterio y educación social).

2. OBJETIVOS

Debido a (a) la importancia de la inclusión y el foco en el marco internacional hacia una inclusión educativa y social, (b) la relevancia del ámbito de la educación física y el contexto de la actividad física inclusiva para el fomento de actitudes positivas hacia la discapacidad y la inclusión, y tras identificar la necesidad de los futuros educadores en disponer de herramientas para promover la inclusión, este trabajo se plantea:

- Diseñar una propuesta educativa basada en el aprendizaje experiencia en el cual los alumnos universitarios de magisterio y educación social estén en contacto con personas con discapacidad para la realización de actividades físicas inclusivas.
- Evaluar el impacto de la propuesta en la mejora de las actitudes hacia la discapacidad de la inclusión de los estudiantes de magisterio y educación social participantes.
- Analizar el efecto de las variables sociodemográficas en la mejora experimentada por los participantes.

3. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una metodología cuasiexperimental con un diseño Pre-Post en la que se midió las actitudes hacia la discapacidad antes y después de una experiencia educativa a través del aprendizaje experiencial.

3.1. Participantes

En el presente estudio participaron 117 alumnos y alumnas estudiantes de magisterio y educación social. Fueron mayoritariamente hombres, debido a que gran parte de los participantes formaban parte de la mención de educación física. Asimismo, la mayoría de los participantes eran de primer curso, seguido de alumnos de segundo curso. La media

de edad fue de 24 años (DT=4.47). Tal como muestra la Tabla 1, cerca de un 60 % de los alumnos reportaron no tener experiencia previa trabajando con personas con discapacidad y cerca del 70 % de ellos no estaban en contacto con personas con discapacidad en su entorno habitualmente. Sobre la práctica deportiva, destacar que, en un rango de 1 a 4, su frecuencia de práctica semanal de 3,27 (DT=0. 98).

TABLA 1. *Características de los participantes.*

	N	%
Sexo		
Hombre	85	72.6
Mujer	32	27.4
Curso		
1	56	70.9
2	22	27.8
NC	1	1.3
Experiencia trabajando con Discapacidad		
Sí	47	40.5
No	69	59.5
Discapacidad en su Entorno habitual		
Sí	33	28.4
No	81	69.8
NC	2	1.7
	Media	DE
Edad	24.427	4.467
Práctica deportiva semanal (Rango 1-4)	3.267	0.983

Fuente: elaboración propia

3.1. Procedimiento

Se trabajó con los alumnos y alumnas desde las semanas anteriores a la experiencia a través de vídeos, prácticas impresoras en el aula y puestas en común reflexivas.

Además, el pase de los cuestionarios previos con la intervención. Tuvo lugar una semana antes de que los alumnos participarán en la actividad. A continuación, el día de la intervención los alumnos llevaron a cabo

las tareas previstas y cumplimentaron de los cuestionarios posteriores a la experiencia varios días posteriores al término de la intervención.

La participación de los alumnos fue totalmente anónima y se utilizó un código de alumno para aparear los datos pre y Post. Este trabajo forma parte de una línea de investigación del equipo de investigadores que cuenta con una aprobación del comité ético institucional.

3.3. INSTRUMENTOS

El cuestionario que se usó para medir aprendizaje experiencial constaba de una escala Likert de 6 ítems adaptada de la de Byrne y Flood (2003) validada por Folgeras et al. (2023) en población española. La escala original mide percepción de habilidades genéricas, en la que los participantes indican su nivel de acuerdo en una escala de 1 a 5, donde 1 =totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Esta adaptación se adecuó para medir el grado de aprendizaje auto-percibido por alumnos basado en la experiencia. La fiabilidad que encontraron los autores fue alta. En el presente estudio con 117 sujetos la consistencia interna fue de Cronbach =.876 y w de McDonald =.89.

Para medir las actitudes se utilizó la escala de Verdugo et al. (1995) adaptada al contexto actividad física inclusiva. Tras la adaptación, y tras proceso de EFA y CFA, se mantuvieron 11 ítems que miden las actitudes hacia la inclusión. Escala Likert 1=muy en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo). En el presente estudio con 117 sujetos la consistencia interna fue de Cronbach =.60 y w de McDonald (más apropiado para escalas Likert como estas), fue de 0.72.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el presente estudio se llevaron a cabo análisis descriptivos y de varianza para responder de forma coherente a los objetivos planteados. Se utilizó para ello el paquete estadístico SPSS v.25 para Windows. Para comparar las puntuaciones entre las variables categóricas se utilizaron pruebas t cuando los supuestos de normalidad de homogeneidad de varianza lo permitían. Se tomó como valor de referencia un 95% del intervalo de confianza, aceptando valores de probabilidad inferiores.05 como indicadores de significación estadística. Cuando los supuestos de

varianza eran violados, indicados por un estadístico de Levene <.05, se llevaron a cabo pruebas de Mann-Whitney. Para analizar las diferencias en las puntuaciones Pre-Post en actitudes hacia la discapacidad y en aprendizaje experiencial, se llevaron a cabo análisis pruebas t para muestras relacionadas. Finalmente, para analizar las diferencias entre hombres y mujeres en la mejora experimentada en ambos constructos, se calculó una "puntuación de mejora" mediante la resta Post menos Pre.

Esto permitió generar una nueva variable llamada puntuación de diferencia (DIF) que posteriormente se utilizó como variable dependiente. Este procedimiento a través de la puntuación de diferencia ha sido recomendado por Thomas, y Zumbo (2012) para analizar este tipo de medidas repetidas.

En todos los casos, para interpretar, junto con el valor de probabilidad, se calcularon los tamaños del efecto a través de la d de Cohen para pruebas paramétricas y la correlación biserial de rangos para las pruebas no paramétricas. Se aceptaron valores cero.20,.50 y.80 para la d de Cohen, y valores de.10,.30 y.50 para Rango de correlación biserial como indicadores de tamaños, del efecto pequeños medianos y grandes, respectivamente (Cohen, 1992, Goss-Sampson, 2020).

4. RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon las puntuaciones medias obtenidas en los ítems de la escala, así como la puntuación total de actitudes hacia la discapacidad. La siguiente tabla indica que los ítems que antes de participar en la experiencia fueron más altamente puntuados fueron el valor hacia la discapacidad la capacidad de personas con DI para practicar deporte. Los más bajos fueron ítems relacionados con comodidad y preferencia en el trato, ambos ítems inversos en la escala.

Tras la intervención, estos siguen siendo los más altos y bajos, respectivamente. Destaca el ítem 1, sobre igualdad de oportunidades que aparece como el segundo ítem con mayor puntuación tras la intervención.

Por lo que respecta a la percepción de aprendizaje experiencial, los aspectos que más destacaron fueron capacidades y habilidades de relación con personas con discapacidad, ambos por encima de 4,5 sobre 5 puntos. Los

que más bajo fueron puntuados fueron ítem 4 e ítem 6, vivos a la seguridad percibida para interactuar con personas con discapacidad y su percepción de recursos para el futuro, respectivamente. Tras la intervención, el Item 3 seguía siendo el ítem más altamente puntuado, así como los ítems con menor puntuación también fueron los mismos. Esto indicó un patrón similar, pero con respuestas más altas en las puntuaciones POST.

Las puntuaciones medias en ambas escalas, indicaron valores de 4.731(DT=0.416) para aprendizaje experiencial y puntuaciones de 3.39 (DT=0.384) para actitudes hacia la discapacidad tras. La intervención.

TABLA 2. *Descriptivos de las puntuaciones en actitudes hacia la discapacidad y aprendizaje experiencial antes y después de la intervención.*

	PRE					POST				
	N	M	DT	Mín	Máx	N	M	DT	Mín	Máx
Ap. Exp.										
Desarrollo de habilidades	116	4.491	0.704	2	5	90	4.722	0.636	1	5
Perfección de habilidades	117	4.496	0.703	2	5	90	4.756	0.547	3	5
Capacidad de relación	117	4.564	0.635	3	5	90	4.756	0.481	3	5
Seguridad para interactuar	116	4.198	0.897	1	5	87	4.517	0.680	3	5
Habilidades relación	116	4.543	0.651	2	5	87	4.678	0.494	3	5
Recursos para el futuro	117	4.470	0.702	2	5	87	4.667	0.584	3	5
Total Ap. Exp.	91	4.503	0.509	2.83	5	73	4.731	0.416	3.500	5
Actitudes										
Igualdad oportunidades	117	4.291	0.956	1	5	87	4.425	0.757	2	5
Preferencia de trato	117	1.504	0.906	1	5	87	2.425	1.582	1	5
Valor discapacidad	117	4.761	0.678	1	5	87	4.644	0.664	1	5
Capacidades personas DI	116	4.009	0.839	2	5	87	4.379	0.825	2	5
Práctica deportiva DI	117	4.607	0.840	1	5	87	3.816	1.681	1	5
Autoeficacia trato con DI	117	2.863	1.401	1	5	87	3.195	1.777	1	5
Comodidad trato con DI	117	1.393	0.694	1	4	87	2.195	1.524	1	5
Conveniencia de la inclu.	116	3.526	1.176	1	5	87	4.299	0.916	1	5
Malestar trato con DI	116	1.293	0.575	1	4	87	1.862	1.313	1	5
Relación laboral con DI	116	1.655	1.048	1	5	87	1.690	1.103	1	5
Eliminar barreras DI	117	4.487	0.773	1	5	86	4.163	1.083	1	5
Total Actitudes	91	3.130	0.259	2.455	3.900	70	3.388	0.384	2.545	4.636

Nota: DI hace referencia no sólo a discapacidad intelectual, sino a cualquier discapacidad en el contexto del formulario. Los ítems han sido abreviados por motivos de espacio
Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se analizaron las diferencias en las puntuaciones, tanto en aprendizaje experiencial como en actitudes hacia la discapacidad entre hombres y mujeres, tanto antes como después de la experiencia. Además, las comparaciones antes de la intervención nos permiten establecer una igualdad de línea base y examinar la comparabilidad de los grupos. Los resultados indicaron que no existían estadísticamente significativas en las percepciones de hombres y mujeres, ni antes ni después de la intervención. Esto, por un lado, indica que los grupos eran equivalentes y comparables en línea base y que mejoraron de forma similar. Esto se observa por las puntuaciones más altas en el pase de la prueba tras la intervención. Cabe destacar que únicamente las diferencias en las puntuaciones en función del sexo que fueron relevantes fueron las de aprendizaje experiencial, y fue únicamente en el pase de la prueba tras la intervención (post) en la que el grupo de mujeres puntúan más alto. En este caso se violaba el supuesto de homogeneidad de varianza, y se llevó a cabo un análisis de u de Mann-Whitney. Los tamaños del efecto fueron medios.

TABLA 3. *Diferencias en actitudes hacia la discapacidad y percepciones de aprendizaje experiencial en función del sexo*

	Grupo	N	M	DT	Coef. variación	Etatdí-tsico	gl	p	Tamaño del efecto
Ap. Exp PRE	Hombre	63	4.447	0.481	0.108	-1.609	89	0.111	-0.365
	Mujer	28	4.631	0.554	0.120				
Actitud PRE	Hombre	63	3.144	0.264	0.084	0.774	89	0.441	0.176
	Mujer	28	3.098	0.250	0.081				
Ap. Exp POST	Hombre	50	4.653	0.455	0.098	385.50a		0.011a	-0.330a
	Mujer	23	4.899	0.250	0.051				
Actitud POST	Hombre	47	3.441	0.383	0.111	1.660	68	0.101	0.422
	Mujer	23	3.281	0.372	0.113				

Nota. [a]Para la prueba t de Student, el tamaño del efecto viene dado por la d de Cohen. Para la prueba de Mann-Whitney, el tamaño del efecto viene dado por la correlación biserial de rangos

Posteriormente, y para responder de forma coherente a nuestro objetivo, se analizaron las diferencias entre las puntuaciones de cada sujeto, tanto antes como después de la experiencia. Este análisis se llevó a cabo tanto con las puntuaciones de actitudes como las de aprendizaje experiencial. En ambos casos se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las puntuaciones tras la intervención ($p<.001$, ds =.53 y.41), indicando una mejora en los dos constructos con tamaños del efecto medianos para actitudes y leves para aprendizaje experiencial. Es decir, tanto las actitudes hacia la discapacidad como las percepciones de aprendizaje experiencial mejoraron tras la intervención.

TABLA 4. *Diferencias pre-post en actitudes hacia la discapacidad y percepciones de aprendizaje experiencial.*

	N	M	DT	Coef variación	t	df	p	Cohen's d
Actitudes PRE	91	3.130	0.259	0.083	-4.389	69	<.001	-0.525
Actitudes POST	70	3.388	0.384	0.113				
ApEXP PRE	91	4.503	0.509	0.113	-3.491	72	<.001	-0.409
ApExp POST	73	4.731	0.416	0.088				

A continuación, para analizar las diferencias entre sexos en las mejoras experimentadas tanto en actitudes hacia la discapacidad como en aprendizaje experiencial, se calculó una puntuación de mejora a través de una diferencia entre la puntuación POST menos la puntuación PRE. Los resultados de prueba t con la puntuación de diferencia (DIF) como variable dependiente indican que no existieron diferencias estadísticamente significativas en aprendizaje experiencial ($t=-0.683$, $gl=71$, $p>.05$) y tampoco en actitudes ($t=-0.680$, $gl=68$, $p>.05$). Este resultado, teniendo en cuenta el análisis anterior (que indicaba que ambos sexos mejoraban desde el pre hasta el Post) indica que, al no existir diferencias de sexo, son ambos sexos los que mejoran de forma similar, siguiendo patrones similares y sin poderse afirmar que uno de los dos sexos haya mejorado más que el otro.

TABLA 5. *Diferencias en las puntuaciones de mejora en función del sexo.*

	Group	N	M	DT	Coef. variación	t	df	p	d de Cohen
DIF Ap. Experiencial	Hombre	50	0.190	0.589	3.100	-0.683	71	0.497	-0.172
	Mujer	23	0.283	0.403	1.427				
DIF Actitudes	Hombre	47	0.254	0.439	1.733	0.680	68	0.499	0.173
	Mujer	23	0.178	0.434	2.439				

De igual forma, para responder a nuestro objetivo, relacionado con el análisis de la influencia de la experiencia previa de los alumnos en las actitudes y en la percepción de aprendizaje cabe destacar que no hubo diferencias en ninguno de los dos constructos tras la intervención y tampoco en la puntuación de diferencia pre-post.

Únicamente se observaron unas diferencias estadísticamente significativas en las actitudes antes de participar en la intervención a favor del grupo, que nunca había tenido experiencia previa con personas con discapacidad. En este caso, el grupo sin experiencia, presentaba unas puntuaciones levemente superiores. Este resultado viene indicado por un tamaño del efecto pequeño indicado por la de Cohen ($p < .05$, $d = .447$). Sin embargo, el hecho de que no hubiese diferencias en las puntuaciones tras la experiencia y que tampoco difirieran en la puntuación de ganancia, indica que la intervención tuvo un papel amortiguador de esta pequeña diferencia inicial.

TABLA 6. *Diferencias en actitudes hacia la discapacidad y percepciones de aprendizaje experiencial en función de la experiencia previa con DI.*

	Grupo	N	M	DT	Estadístico	gl	p	T. Efecto
ApEXP PRE	Sí	37	4.640	0.396	756.00a		0.061	.229a
	No	53	4.411	0.563				
Act PRE	Sí	37	3.061	0.269	-2.089	88.000	0.040	-0.447
	No	53	3.176	0.246				
ApExp POST	Sí	29	4.793	0.335	1.106	70.000	0.272	0.266
	No	43	4.682	0.464				
Act POST	Sí	27	3.451	0.428	1.124	67.000	0.265	0.277
	No	42	3.344	0.357				

DIF ApExp	Sí	29	0.155	0.443	-0.747	70.000	0.458	-0.179
	No	43	0.252	0.595				
DIF ACTi	Sí	27	0.344	0.489	1.783	67.000	0.079	0.440
	No	42	0.154	0.392				

Nota. [a]Para la prueba t de Student, el tamaño del efecto viene dado por la d de Cohen. Para la prueba de Mann-Whitney, el tamaño del efecto viene dado por la correlación biserial de rangos.

Finalmente, para analizar la relación existente entre los constructos analizados, se llevaron a cabo correlaciones de Pearson con las puntuaciones promedio del pre el Post y la diferencia pre-post con la edad de los estudiantes. Cabe destacar que las puntuaciones de diferencia pre Post estaban correlacionadas estadísticamente con las puntuaciones de inicio tanto en aprendizaje especial como en actitudes ($p < .001$ en ambos casos). Sin embargo, las correlaciones de la puntuación de diferencia en actitudes, fueron especialmente grandes con respecto a las puntuaciones tras la intervención ($r = .830$; $p < .001$), indicando que esta puntuación de mejora era debido a una especialmente alta valoración tras la experiencia. Por lo que respecta a la edad de los participantes, únicamente hubo relaciones estadísticamente significativas y negativas en la aprendizaje experiencial tras la intervención ($r = -0.258$; $p < .05$). Este resultado indicaba que los alumnos de menor edad tendían a puntuar más alto tras la intervención. No hubo relaciones estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la discapacidad y la percepción de aprendizaje, experiencia, mostrándose, como constructos independientes.

5. DISCUSIÓN

Puntuaciones medias en una escala de 5 puntos bastante elevada para las percepciones de aprendizaje experiencial y más moderadas para para actitudes. Esto va en la línea de (Folgueras et al., 2023; Novo-Corti et al., 2015), quienes encontraron puntuaciones similares. Sin embargo, nuestros resultados, que incluyen una toma de datos tras la intervención, constatan que, a pesar de ser altas, aún tienen margen de mejora y son susceptibles de ser impactadas tras la intervención educativa.

En cuanto a la efectividad de la propuesta sobre las actitudes y las precepciones de aprendizaje de los alumnos, cabe destacar que las diferencias pre-post fueron altamente estadísticamente significativas. Otras iniciativas desde el deporte y la actividad física inclusiva también han tenido efectos similares sobre la mejora de las actitudes (Reina et al., 2022). Molina y Valenciano (2010) también apuntaban que, con el contacto con personas con discapacidad se facilita la modificación de creencias y actitudes hacia la discapacidad. Esto resulta especialmente interesante en estudiantes en educación superior, especialmente futuros educadores, pues la exposición a experiencias de primera mano fomenta actitudes positivas hacia la discapacidad que luego se aplican en la profesión docente y educativa (Abellán et al., 2018). Además, González y Baños (2012) y Novo-Corti et al. (2011), apuntan a la importancia de los valores sociales como la medida educativa que más impacta sobre la intención de ayudar a los compañeros con discapacidad. Además, estos autores también encontraron diferencias sustanciales en las actitudes tras intervenciones inclusivas desde la educación física.

En cuanto al análisis de la mejora por sexos y por experiencia con personas con DI, cabe resaltar que la mejora pre-post es patente independientemente del sexo y de la experiencia previa con personas con DI. (Gómez e Infante, 2004; Moreno et al., 2006). La literatura muestra algunas discrepancias en torno a los efectos del sexo de las actitudes. Autores como Rao (2004), en profesorado, o Novo-Corti et al. (2015) han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre el sexo y las actitudes hacia la discapacidad en el ámbito de la educación a favor de las mujeres. Sin embargo, otros como Lewis (1998) no encontraron ningún efecto.

Mientras Moreno et al. (2006) y el estudio de Gómez e Infante en 2004 encontraron diferencias en función de los contactos previos con personas con discapacidad, estos estudios, en la línea con nuestros resultados, no encontraron un efecto positivo del sexo sobre las actitudes hacia la discapacidad.

Finalmente, nuestro estudio encontró que no existía diferencias en el aprendizaje experiencial y las actitudes hacia la discapacidad en función de la previa experiencia con personas con discapacidad intelectual, excepto una pequeña diferencia antes de participar en la experiencia,

cual desapareció tras la intervención. Esto puede ser indicador de que participar en esta tan propuesta de aprendizaje experiencial puede haber servido para ajustar más las percepciones que, a priori, parte de los alumnos podrían haber sobredimensionado. Estudios previos que han analizado el efecto de los contactos previos con la discapacidad, como (Gómez e Infante, 2004; Moreno et al., 2006; Reina et al., 2022).

Finalmente, la edad no se relacionó de forma relevante con las actitudes, ni antes ni después de la experiencia, pero sí que se encontró que, a menor edad de los alumnos, mayor era la percepción de aprendizaje tras la experiencia. Esto va en la línea de Relación edad-actitudes (Suriá, 2011).

5.1. Limitaciones e Implicaciones

Cabe apuntar que el presente estudio no está exento de limitaciones. Como principal limitación, encontramos que no se han contado con un grupo control, por lo tanto, no se ha llevado a cabo un abordaje experimental y nuestro diseño ha sido un Pre-Post del cual no se puede apuntar a una causalidad de los efectos del tratamiento. Es decir, las mejoras, en las percepciones del alumnado, en ausencia de grupo control, pueden haber afectado otros factores pueden haber contribuido junto con la intervención a la mejora de estas percepciones, por lo que los resultados deben de ser interpretados teniendo este aspecto en consideración. No obstante, nuestros resultados apuntan en la misma dirección que otros equipos a nivel nacional e internacional, con lo que nos hace pensar que nuestros resultados son prometedores y abren una línea de especial interés para el análisis de variables socio demográficas que influyen en las actitudes y cómo podemos, como docentes, influir en la mejora de estas actitudes.

Finalmente, el aprendizaje experiencial en futuros educadores (en nuestro caso estudiantes de magisterio en educación social) resulta especialmente interesante ya que en la mejora de las actitudes hacia la discapacidad y una apertura hacia la inclusión repercute también sobre los futuros educadores. Y unas mejores actitudes hacia la inclusión y la discapacidad pueden tener consecuencias altamente beneficiosas sobre su futuro quehacer docente y sobre la calidad de la inclusión educativa del futuro.

6. CONCLUSIONES

Diseñar una propuesta de AE. Se concluye que los componentes para una propuesta exitosa de aprendizaje experiencial a través de la actividad física inclusiva como estructurar en fases de concienciación previa, presentación teórica, exposición de casos y talleres prácticos inclusivos con reflexión final, son componentes que se han visto efectivos para mejorar las actitudes hacia la discapacidad y el aprendizaje experiencial.

En relación con el objetivo sobre evaluar el impacto del aprendizaje experiencial sobre actitudes y percepciones de aprendizaje se puede, tras los resultados arrojados en este estudio, que las iniciativas de aprendizaje experiencial desde la actividad física, inclusiva y contribuyen notablemente en la mejora de las actitudes hacia la discapacidad, así como la percepción de aprendizaje de los participantes.

Analizar efecto del sexo y experiencia previa con DI. Se concluye que ni el sexo ni la experiencia previa con personas con discapacidad intelectual, han afectado a las puntuaciones en actitudes hacia la discapacidad y de aprendizaje, experiencial y tampoco a la mejora experimentada desde antes a después de la intervención. Por lo tanto, se afirma que se experimentan mejoras, independientemente del sexo y de la experiencia previa y que la propuesta de aprendizaje experiencial beneficia indistintamente a hombres y mujeres como a expertos e inexpertos en materia de discapacidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores quieren agradecer a todos los alumnos y alumnas participantes, tanto de los grados de educación social, como de magisterio de la Universidad Católica de Valencia, así como también a los alumnos formación para el empleo de Capacitas-ASINDOWN.

8. REFERENCIAS

Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., & Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en educación física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. Cuadernos de Psicología del Deporte, 18(1), 133–140. https://revistas.um.es/cpd/article/view/28258

Byrne, M. & Flood, B. (2003). Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: An evaluation of the Course Experience Questionnaire. Assessment & Evaluation in Higher Education, 28(2), 135-145.https://doi.org/10.1080/02602930301668

Campos, C.P., Rico, G.M., Sánchez, J.G. & Pérez, M.C. (2021).Innovación docente, discapacidad e inclusión en ámbitouniversitario. In Cuestiones transversales en la innovaciónde la docencia y la investigación de las ciencias socialesy jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19,las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas degénero y la diversidad. Dykinson, 1750-1775.https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0g9z.47

Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. Apunts Educación Física y Deportes, 116(2), 33-43. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03

Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 122(1), 155–159.

Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 91-109. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 2(11), 99-118.

Felipe-Rello, C., Garoz Puerta, I., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. Retos, 37, 713–721. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909

Flores Aguilar, G. (2019). ¿Jugamos al Súper Mario Bros?Descripción de una experiencia gamificada en laformación del profesorado de Educación Física. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, 36. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67816

Folgueras, X., Viera-Abelleira, M., Pérez-Campos, C., & González-García, R. J. (2023). Leveraging Experiential Learning to Foster University Students' Proficiency in Engaging with People with Disabilities. Physical Education Theory and Methodology, 23(6), 877-885.

Gómez, V. e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. C&E: Cultura y Educación. 4 (16), 371-383

González, J. y Baños, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. Cuadernos de Psicología del Deporte, 12(2), 101-108.

Goss-Sampson, M. A. (2020). Statistical analysis in JASP 0.14: A guide for students. London: University of Greenwich. doi, 10, m9.

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. Physical Education and Sport Pedagogy, 24(3), 249-266. https://doi.org/10.108 0/17408989.2019.1571183

Kwatubana, S. & Bosch, M. (2019). The value of teachingpractice as perceived by Postgraduate Certificate inEducation (PGCE) students. South African Journal of Education, 39(2). https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1512

Molina y Valenciano (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: Un estudio de caso. Revista de Psicología del deporte, 19(1), 137-149.

Moreno Pilo, M. I., Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., Solís García, P., & Alcedo Rodríguez, M. Á. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: una revisión de la literatura. Revista Española de Discapacidad. Redis.

Nemček, D. (2022). Children's Attitudes towards Inclusion of Visually Impaired Students in Physical Education Classes: Gender Differences. Physical Education Theory and Methodology, 22(3), 423-429. https://doi.org/10.17309/tmfv.2022.3.18

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero J.M. & Calvo-Babío N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. Anales de Psicología, 31(1) 155-171.

ONU (2016). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educción inclusiva. Organización de las Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-andrecommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive

Organización Mundial de la Salud (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo [WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Rao, S. (2004). Faculty attitudes and university students with disabilities in higher education: A literature review. University Student Journal, 38, 2.

Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M., & Roldan, A. (2022). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. European Journal of Special Needs Education, 37(1), 57-73.

Rodriguez García, J., Martín-Barrero, A. & CamachoL Azarraga, P. (2023). Revisión sistemática sobre lapercepción del profesorado y alumnado de la materiade Educación Física como facilitadora de una escuelainclusiva. Sportis. Scientific Journal of School Sport,Physical Education and Psychomotricity, 9(2), 388-412.https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.2.9132

Stroebel, L.C., Hay, J. & Bloemhoff, H.J. (2019). An approachto re-skilling of in-service teachers in Physical Educationin South African schools. South African Journal of Education, 39(2), 1-12

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9(1), 197–216.

Thomas, D. R., & Zumbo, B. D. (2012). Difference scores from the point of view of reliability and repeated- measures ANOVA: In defense of difference scores for data analysis. Educational and Psychological Measurement, 72(1), 37–43.

Verdugo, M. Á., Jenaro, C. y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. Á. Verdugo (Dir.), Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras (pp. 79-143). México: Siglo XXI.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

CARMEN-MARÍA MUÑOZ-HERRERA
Universidad CEU Cardenal Herrera

FERNANDO GÓMEZ-GONZALVO
Universidad CEU Cardenal Herrera

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los estudios realizados previamente en el contexto de la presente investigación, sobre los que se analiza la raíz filosófica y teórica de la Inclusión Educativa (IE) para comprender la epistemología del fenómeno estudiado, partimos de que la «Inclusión Educativa» es aquel proceso de transformación sociocultural de las escuelas a partir de un modelo educativo que se sustenta en valores promotores de la justicia social y la dignidad de la persona. Este proceso debe articularse a través de la «Educación Inclusiva», es decir, del diseño de la práctica educativa a través de las estrategias comunitarias, organizativas, metodológicas y didácticas orientadas mediante la personalización de la educación para atender a la diversidad (Muñoz-Herrera y Gómez-Gonzalvo, 2023). Y, en consecuencia, se retoman las palabras de Santos Guerra (2011) para expresar que en educación "no hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de la inclusión" (p.1).

Este estudio se centra en la descripción de la realidad educativa, explicada desde la perspectiva de los tutores de Primaria de la Comunidad Valenciana, por cuanto se entiende que "la responsabilidad que nos

afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos/as, gestores/as, profesores/as…) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas" (Santos Guerra, 2011, p. 2), para pasar de la neutralidad al compromiso, del voluntarismo a la institucionalidad, de la queja a la transformación y de la uniformidad a la diversidad.

1.1. La equidad como principio para la atención inclusiva a la diversidad

La inclusión educativa se ha estudiado desde múltiples perspectivas teóricas en las últimas décadas, a merced de la propia evolución sociodemográfica, lingüística, política, económica y geográfica en el plano nacional e internacional (UNESCO, 2021). Con ello, queremos decir que no se analiza igual el fenómeno de la inclusión desde la aportación canadiense de New Brunswick respecto a lo sucedido en Europa, por ejemplo, por las diferencias inherentes al contexto histórico, político-social, etc. Sin embargo, sí está claro que dicha evolución ha mostrado el creciente interés que despierta para comprender y mejorar la educación de todos los estudiantes, traducido en una rica variedad de enfoques y definiciones que buscan conceptualizar y operativizar la inclusión dentro del sistema educativo. Sin embargo, no se puede obviar el hecho de que tal cantidad de explicaciones ha desdibujado el concepto. En consecuencia, se pretende contribuir al diálogo teórico, proponiendo la definición que introduce este capítulo, a partir de los límites y similitudes trazadas por las diferentes perspectivas.

Para ello, comenzamos con la pedagogía, para quien la inclusión abre las puertas a una investigación con la que estudiar las peculiaridades de un proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado a la diversidad de necesidades de los estudiantes. Particularmente, la pedagogía diferencial promueve prácticas educativas que reconocen y valoran las diferencias individuales como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011; González, et al., 1991). Esta perspectiva se centra en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), y en la creación de comunidades educativas acogedoras y solidarias. Por su parte, la psicología educativa ha contribuido al entendimiento

de la inclusión educativa a través del estudio de las necesidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes para enfatizar la influencia de un ambiente de apoyo que fomente la autoestima y la motivación de los estudiantes, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje individualizadas (Florian y Rouse, 2010, López y Lozano, 2021).

Por otro lado, el enfoque de la inclusión desde la sociología de la educación adopta una perspectiva más amplia, analizando cómo las estructuras sociales y las políticas educativas influyen en la inclusión, la equidad y la justicia social. Los sociólogos han examinado las dinámicas de poder y las desigualdades que pueden afectar la experiencia educativa de los estudiantes, y han abogado por cambios sistémicos para promover una educación más inclusiva (Lareau y Horvat, 1999; Conell, 2006). En este sentido, la política educativa ha jugado un papel necesario en la promoción de la inclusión educativa, estableciendo marcos legales y directrices que respaldan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas. Las políticas educativas han buscado garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o circunstancias socioeconómicas (UNESCO, 2009).

Recientemente, la investigación sobre inclusión educativa ha adoptado un enfoque más integrador, reconociendo la interdisciplinariedad y la necesidad de abordar la inclusión educativa de forma holística, para destacar la importancia de dicha interconexión y así desarrollar un enfoque comprensivo que abarque tanto las prácticas pedagógicas como las políticas educativas y los factores psicosociales que afectan la inclusión (Ruiz, et al., 2021). En esta corriente se encuentran aportaciones como la de Coll (2013) con la ecología del aprendizaje, o la propia ecología de la equidad que propone Ainscow (Echeita, 2019).

En definitiva, en la escuela tienen lugar múltiples situaciones a las que dar respuesta, que no se deben solo a las infinitas diferencias individuales, sino a las diferencias grupales (étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas, económicas, etc.), por ello, "hay que caminar hacia una escuela inclusiva" (Santos Guerra, 2011, p. 5), que atienda a la diversidad con un enfoque de calidad en la educación.

1.1. Diferencias individuales en la escuela inclusiva

La escuela inclusiva aspira en último término a la "educación para todos" (Ainscow y Miles, 2008), es decir, una diversidad en la que se dan encuentro las diferencias individuales y que obtiene una respuesta de acuerdo a la equidad que respalda y promueve la justicia social. Tal como señala García Hoz (1981), "la actividad y la organización más corrientes en las instituciones escolares se apoyan en una verdad a medias: la homogeneidad de los educandos que constituyen cada grupo dentro del aula" (p. 17), porque, como sigue diciendo a continuación, "lo cierto es que si bien en un grupo de alumnos todos ellos presentan rasgos comunes, también presentan rasgos claramente diferenciados (…) diferencias individuales" (p.17). En línea con esto, según Santos Guerra (2011) estas diferencias individuales se pueden explicar a partir de las dimensiones del desarrollo, a saber: cognición, dimensión sociocultural, afectiva, física y espiritual. Por su parte, Casanova (2017, 2023) explica las diferencias que tienen lugar en la escuela a partir de las razones que las originan, y en consecuencia se refiere a razones de capacidad, sociales y de salud. Nuestro trabajo hace confluir ambas perspectivas para expresar todo el repertorio de aspectos diferenciales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, requiere una adecuada atención para el diseño didáctico contextualizado (ver tabla 1). En este sentido, cabe añadir que la propuesta se realiza tomando como referencia que las diferencias individuales son tanto del alumnado como del profesorado, y que ello influye en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

La contextualización de la práctica educativa radica en analizar dos elementos fundamentales: el grupo como conjunto y la convivencia de diferencias personales. Por ello, una buena contextualización del aula permite tomar las decisiones estratégicas ajustadas a la realidad para atender a la diversidad desde las diferencias que la componen.

TABLA 1. *Diferencias individuales en el ámbito educativo desde la perspectiva de la identidad personal*

Diferencias	Componentes diferenciadores	
Cognitivas	Atención, percepción, memoria, funcionamiento intelectual general, inteligencias múltiples, habilidades del pensamiento, creatividad, imaginación, lenguaje, estilo cognitivo, ritmo de aprendizaje y conocimientos.	
Sociales / Culturales	Familia, entorno, relaciones, amistades, posesiones, experiencia.	Filiación política, lugar de procedencia (migración), género, raza, religión, lengua/idioma, (etnia).
	Por razones sociales: itinerancia, ubicación en entornos aislados o rurales, pertenencia a minorías étnicas o culturales, desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente, desarrollo en entornos familiares desestructurados, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo.	
Afectivas	Actitud, motivación, interés, sensibilidad, sentimientos, emociones, conflictos, expectativas, hábitos, carácter.	
Físicas / Biológicas	Edad, estatura, sexo, peso, hermosura, salud, sentidos, movilidad.	Temperamento.
	Por razones de salud: hospitalización, convalecencia, trastornos crónicos (diabetes, hemofilia, epilepsia, cáncer, etc.).	
Espirituales	Moral y ética, valores y virtudes, creencias, sentido trascendente.	
De capacidad	Alta capacidad, talento específico, dificultad de aprendizaje, discapacidad sensorial, discapacidad motora, trastornos del neurodesarrollo (TEA, discapacidad intelectual, TDAH, etc.).	

Fuente: adaptado de Santos Guerra (2011) y Casanova (2017, 2023)

La palabra *diversidad* proviene del latín "diversĭtas, -ātis", que se refiere a la cualidad de ser variado o diferente, llegando, con el tiempo, a significar la presencia de variedad, pluralidad y diferencia dentro de un grupo o entre elementos. La diversidad humana se basa en la consideración de las diferencias entre las personas, exigiendo igualdad en todos los sentidos; sin embargo, queda constatada la existencia de desigualdades a partir de cada componente diferenciador. La sociedad, y particularmente la educación, debe proteger a las personas vulnerables, sin olvidar que la escuela es terreno para responder a las necesidades educativas de todos. Al afirmar la igualdad de todos los seres humanos, se resalta el valor de ser persona, su dignidad, y la necesidad de tratar a todos por igual, es decir, garantizar su derecho a ser educado, y en consecuencia a recibir una educación desde el principio de equidad que queda encargado a la atención educativa a la diversidad. La legislación educativa española ha ido matizando este concepto desde que lo introdujo específicamente

como “equidad en educación” en el 2006. Desde finales de los años 80 hasta la actualidad, se ha ido perfilando una respuesta a las necesidades educativas del alumnado, tratando de concebir qué variedad de situaciones causan la especificidad para adecuar dicha respuesta, lo cual ha provocado la evolución de conceptos como NEE[73], NEAE[74] y BAP. Sin embargo, ha ido contribuyendo al error, necesariamente evitable, de considerar la inclusión educativa de forma restrictiva, como movimiento para dar respuesta únicamente a las BAP o NEAE del alumnado, que tradicionalmente ha sido “sujeto de la educación especial”. En este sentido, cabe recuperar la aportación de García Hoz (1981) para establecer que las diferencias individuales “de personalidad” que incapacitan el desarrollo normativo necesitan un tratamiento pedagógico adecuado, denominado *educación especial*, mientras que si estas diferencias de personalidad no interfieren el rendimiento natural, se entiende una educación eficaz como aquella que atienda las diferencias personales, refiriendo entonces una *educación personalizada*. Actualmente, el término “inclusión” se utiliza ampliamente para referirse a la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades (Casado y Jiménez, 2023), de tal forma que se diseñe el acto didáctico teniendo en cuenta la personalización del aprendizaje mediante la propia educación inclusiva (Coll y Solari, 2023). La atención a la diversidad, por tanto, ha de ser capaz de orquestar aquellas medidas con las que diseñar procesos didácticos ricos y comprehensivos para los diferentes escenarios de enseñanza y aprendizaje y las personas que en ellos participan.

En este sentido, la actual tendencia aboga por garantizar la inclusión educativa alineada con prácticas de personalización del aprendizaje a través del diseño didáctico y del “saber hacer” del docente (Parody e Isequilla, 2022). Esta responsabilidad corresponde al dominio de estrategias para atender a las características individuales (ver tabla 1) entre las que se encuentra la consideración de diferentes ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos.

[73] Necesidades Educativas Especiales

[74] Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Y, una vez contextualizada la diversidad del aula y las necesidades educativas que en ella se observan, ¿cómo se implica al alumno en su propio aprendizaje para garantizar la continuidad y estabilidad que le haga competente ante las demandas de su entorno?

1.2. La implicación activa en el aprendizaje

El aprendizaje escolar es un proceso por el que las personas pueden incorporar, hacer suyos, los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, y demás aspectos que forman parte de su experiencia de vida, y con los que puede desarrollar la competencia para actuar ante las demandas de los contextos en los que se desenvuelve. Desde una visión más amplia, el aprendizaje educativo a lo largo de la vida se refiere a un cambio en el comportamiento humano de una cierta permanencia, aunque no definitivo porque permite ser modificado durante toda la vida. Las personas son seres educables y que, por medio de capacidades como la modificabilidad cognitiva, pueden desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.

La implicación activa en el aprendizaje parte del supuesto de que dicho proceso se nutre de varios factores, tal como recoge Navarro (2011), entre los que destacamos, por su relevancia para este estudio, la *percepción de la tarea*, las *expectativas* y los *procesos atribucionales de éxito o fracaso*. El primero se refiere a la influencia del pensamiento del alumnado sobre el trabajo a realizar, así como la percepción de la claridad del por qué y para qué de sus actividades académicas. El segundo tiene que ver con "la capacidad de tener en cuenta los valores, intenciones, motivaciones, etc., propias y de los demás, o la capacidad de asumir su propio punto de vista y el de los otros" (p. 91). Por último, los procesos de atribución hacen referencia a la localización del control (*locus de control* interno o externo), es decir, la percepción que tiene el alumnado sobre la causa del éxito o fracaso de un resultado, en este caso, ante una tarea escolar. Estas atribuciones se tienen en cuenta para promover "habilidades de autogobierno y de pruebas de autorresponsabilidad por el aprendizaje. El dominio de estas habilidades suscita en los alumnos un sentimiento de control y responsabilidad y aumenta, por ello, el porcentaje de tareas llevadas a buen término" (Navarro, 2011, p.93-94).

La escuela inclusiva ha de sustentar su pedagogía en el compromiso docente por comprender la realidad de la que parte y diseñar el currículo como respuesta a las necesidades educativas de su alumnado, no como mero proceso burocrático y normativo de programación. La educación inclusiva parte del alumno y sus características individuales que le hacen diferente para ofrecerle respuestas formativas (diseño didáctico) con las que personalizar el aprendizaje, lo cual no significa individualizar la enseñanza.

En este sentido, para finalizar, encontramos en palabras de Coll y Solari (2023), que:

> Los planteamientos de la personalización del aprendizaje escolar pueden resultar inspiradores para afrontar los desafíos de la educación escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Algunos de estos desafíos son desarrollar en el alumnado la competencia de aprender a aprender, promover la construcción de trayectorias personales de aprendizaje que potencien su desarrollo, y reducir las fuentes de desigualdad ante el aprendizaje (p.8).

2. OBJETIVOS

Con este estudio se pretende analizar la percepción de los tutores de Educación Primaria sobre la atención inclusiva a la diversidad en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Para ello, se pretende:

a. Describir la perspectiva docente sobre el respeto a los ritmos y estilos de aprendizaje, incluyendo las características individuales del alumnado.
b. Exponer el punto de vista de los docentes acerca de la orientación didáctica para la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La investigación expuesta parte de un estudio más amplio con el que se pretende describir la percepción de los docentes de Educación Primaria en centros educativos de la Comunidad Valenciana, sobre la educación inclusiva y su puesta en práctica.

Para ello, se diseñó un estudio cuantitativo no experimental de corte transversal. Se trata de un estudio *ex post facto* para conocer la percepción de los tutores de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana sobre dicho fenómeno socioeducativo (McMillan y Schumacher, 2005; León y Montero, 2004). La población representa el cuerpo de docentes de Educación Primaria en activo de la Comunidad Valenciana, y la muestra obtenida es representativa y proporcional en las tres provincias. Se calculó el tamaño de la muestra mediante la fórmula para muestra para poblaciones finitas (N = [Z^2 * p * q] / e^2) con un nivel de confianza del 95% y un error del 5% sobre la población de maestros y maestras de Educación Primaria. El último dato disponible sobre la población fue extraído del Instituto Nacional de Estadística y corresponde a los docentes que prestaban sus servicios del año 2019 que eran un total de 41.339 docentes. A continuación, se expresan los datos de la población y muestra por ciclo y por provincia (ver tabla 2).

TABLA 2. *Población y muestra del estudio original y de la muestra seleccionada*

DOCENTES CV* 2019/20	**Castellón**	**Valencia**	**Alicante**	**TOTAL**
	4.857 (11,75%)	22.538 (54,52%)	13.944 (33,73%)	41.339
Muestra original	72	274	165	511
Muestra de Tutores EP** CV 2021/22	Castellón	Valencia	Alicante	TOTAL
1º CICLO	10	6	11	27
2º CICLO	28	30	25	83
3º CICLO	14	18	23	55
TOTAL	52	54	59	165

* Comunidad Valenciana
** Educación Primaria

El instrumento utilizado es el "ACADI" (Arnaiz y Guirao, 2015), en concreto la dimensión C de este cuestionario. Es un instrumento validado y estandarizado, y además está contextualizado en el territorio español, por lo que ofrece múltiples ventajas para la recogida de información en nuestro contexto.

Tras la aprobación del comité de ética de la Universidad CEU Cardenal Herrera, se inició el estudio de campo, aplicando la técnica de bola de

nieve para la obtención de la muestra (Romero y Ordóñez, 2018). Para hacer llegar el instrumento a los centros educativos se procedió al plasmar la dimensión "C" del ACADI en un cuestionario online y, paralelamente se elaboró una lista de distribución elaborada con los correos electrónicos de los centros educativos a partir de la base de datos publicada en la Conselleria de Educación. Se realizaron varios envíos masivos del cuestionario durante el curso 2021/2022 en el periodo comprendido entre los meses de noviembre y junio. Inicialmente se procedió al envío a los centros únicamente, pero para minimizar los posibles sesgos de este tipo de muestreo se difundió en enlace al cuestionario a través de otros colectivos y agentes sociales como sindicatos docentes, asociaciones de maestros, CEFIRE, centros de formación docente y contactos personales de los investigadores con el fin de maximizar la recogida de datos y la difusión del cuestionario.

Con la muestra obtenida se procedió al análisis estadístico empleando la versión 27 del programa SPSS de IBM©. El análisis de normalidad mostró que los datos no se distribuían bajo los supuestos de normalidad por lo que se optó por realizar análisis no paramétricos. Dada la naturaleza de las variables se decidió aplicar las pruebas "U de Mann-Whitney", para muestras independientes con dos grupos en la variable y "H de Kruskal Wallis" para muestras independientes con tres o más grupos. En concreto, se analizó la categoría C1 del ACADI sobre el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, la categoría C2 sobre el respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos y la categoría C5 sobre la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, según el ciclo de Primaria de los tutores.

TABLA 3. *Categorías (C1, C2 y C5), indicadores e ítems seleccionados en este estudio*

C	INDICADOR	ÍTEM
C1. Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado	C1.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno.	Se ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en una metodología basada en Proyectos de Investigación.
		Se alterna el trabajo individual y el trabajo en pequeños grupos para desarrollar las actividades.

		El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para alumnos que no pueden participar en actividades específicas.
	C1.2. Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos.	Se ofrece tiempo adicional a aquellos alumnos que no han terminado la tarea en el tiempo establecido.
		Se presentan otras actividades complementarias a aquellos alumnos que han terminado antes del tiempo establecido la tarea asignada.
		Se ofrece tiempo adicional para la evaluación de aquellos alumnos que presentan dificultades específicas.
	C1.3. Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades, así como a los alumnos brillantes.	Existen programas de enriquecimiento cognitivo para alumnos con altas capacidades.
		Los alumnos con altas capacidades pueden desempeñar un rol de "ayudantes" del profesor en determinados momentos.
	C1.4. Prácticas de tareas (organizativas y metodológicas) diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea.	Se trabaja en grupos que realizan simultáneamente diferentes actividades en torno a un mismo tema.
		Cada grupo profundiza de manera diferente sobre el mismo tema en función de sus posibilidades.
C2. Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	C2.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje.	Las programaciones de aula contemplan diferentes estrategias metodológicas para la realización de actividades.
		Las actividades del aula se adaptan para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
C5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje	C5.1. Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales, proponen actividades.	Los alumnos conocen los objetivos que tienen que conseguir en cada unidad didáctica.
		Los alumnos pueden proponer algunas actividades en el desarrollo de la programación.
		Se proporciona información clara a los alumnos sobre las expectativas de aprendizaje en las clases.
	C5.2. Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje.	Se motiva a los alumnos a que se hagan responsables de su propio aprendizaje.
		Se favorece al alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras.
		Se considera suficiente el apoyo y "andamiaje" utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen.

		Se motiva a los alumnos a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido.
		El alumno tiene la posibilidad de solicitar ayuda si lo necesita.
	C5.3. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.	Los alumnos consideran que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula.
		Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros.
		Las actividades de grupo permiten a los alumnos dividir las tareas y compartir lo que han aprendido.
		Los alumnos aprenden a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo.
		Los alumnos comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases.
		El alumnado sabe que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender.
	C5.4. Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de "aprender a aprender".	Se enseña a los alumnos a revisar sus trabajos, sus pruebas y sus exámenes.
		Se enseña al alumnado el manejo de estrategias de aprendizaje autónomo.

Fuente: adaptado de Arnaiz y Guirao (2015)

Una vez analizados los indicadores y categorías del cuestionario se aplicaron los criterios empleados por Escarbajal et al. (2017) sobre el ACADI para realizar una valoración de los diferentes resultados y determinar la fortaleza y debilidad de los elementos que mide (ver tabla 4).

TABLA 4. *Criterios cualitativos atribuidos a los valores cuantitativos de la prueba*

Rango de valor numérico	Valoración cualitativa	Categoría: Fortaleza o Debilidad
1 – 2,49	Mejorable (M)	Debilidad
2,50 – 2,79	Aceptable (A)	Debilidad
2,80 – 3,29	Buena (B)	Fortaleza
3,30 – 4	Muy buena (MB)	Fortaleza (Éxito)

Fuente: adaptado de Escarbajal, et al. (2017)

4. RESULTADOS

El presente apartado está organizado a partir de las tres categorías seleccionadas para el análisis de las aportaciones de los tutores de Primaria (globales y por ciclos). A continuación, se expresan las medias globales de los tutores (ver tabla 5).

TABLA 5. *Medias globales en los indicadores y categorías seleccionados*

I	Global Tutores			C	Global Tutores		
	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*		M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*
C1.1	2,86	0,59674	B (F)	C1	2,84	0,46857	B (F)
C1.2	3,31	0,53106	MB (F)				
C1.3	2,53	0,72622	A (D)				
C1.4	2,67	0,71739	A (D)				
C2.1	2,97	0,63499	B (F)	C2	2,97	0,63499	B (F)
C5.1	2,72	0,63607	A (D)	C5	3,03	0,46841	B (F)
C5.2	3,20	0,48507	B (F)				
C5.3	3,14	0,52219	B (F)				
C5.4	3,07	0,66398	B (F)				

* Valoración cualitativa atribuida al resultado numérico
Fuente: elaboración propia

Y, en la tabla 6 se pueden ver las medias por ciclos correspondientes a las categorías generales.

TABLA 6. *Diferencia de medias de las categorías "respeto a los ritmos y características individuales", "respeto a los estilos de aprendizaje" y "la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje", por tutores por ciclos*

C	Global Tutores 1ºC			Global Tutores 2ºC			Global Tutores 3ºC		
	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*
C1	2,86	0,5117	B (F)	2,83	0,4433	B (F)	2,85	0,4586	B (F)
C2	2,99	0,7035	B (F)	2,88	0,6563	B (F)	3,03	0,5482	B (F)
C5	2,90	0,52270	B (F)	3,03	0,34706	B (F)	3,16	0,48788	B (F)

* Valoración cualitativa atribuida al resultado numérico
Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados, se observa que el primer indicador (C1.1), acerca de *la diversidad metodológica para atender las características individuales del alumnado*, se descubre como una fortaleza equilibrada en la etapa (ver tabla 7) materializada a través de la valoración positiva sobre la alternancia del trabajo individual y grupal (con medias entre 3,27 y 3,31) y las alternativas de acceso a la experiencia y comprensión de tareas específicas (con medias de 2,98 en 1º y 3º ciclo, y de 2,85 en el 2º).

TABLA 7. *Diferencia de medias asociadas a los indicadores propios de: "respeto a los ritmos y características individuales" y "respeto a los estilos de aprendizaje", por tutores por ciclos.*

I	Global Tutores 1ºC			Global Tutores 2ºC			Global Tutores 3ºC		
	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*
C1.1	2,83	0,5885	B (F)	2,845	0,6064	B (F)	2,90	0,6027	B (F)
C1.2	3,36	0,5802	MB (F)	3,308	0,5713	MB (F)	3,26	0,4454	B (F)
C1.3	2,62	0,7532	A (D)	2,55	0,6269	A (D)	2,44	0,7861	M (D)
C1.4	2,62	0,7788	A (D)	2,61	0,6193	A (D)	2,77	0,7443	A (D)
C2.1	2,99	0,7035	B (F)	2,88	0,6563	B (F)	3,03	0,5482	B (F)

* Valoración cualitativa atribuida al resultado numérico

Fuente: elaboración propia

El *empleo de estrategias para cubrir los mínimos en tiempos distintos* representa otra fortaleza en la práctica escolar desde la perspectiva de los tutores (tabla 7). Particularmente, destaca la frecuencia con la que se tiene en cuenta la flexibilidad temporal en tareas y pruebas para aquellos que tienen dificultad; sin embargo, en comparación con el inicio de Primaria, al final de la etapa se tiene menos en cuenta el diseño de actividades complementarias para alumnado que termina antes ($\bar{x}$ 1ºC = 3,13; ±0,658; $\bar{x}$ 2ºC = 3,13; ±0,646; y $\bar{x}$ 3ºC = 2,93; ±0,666).

Las principales debilidades se encuentran en torno a la *atención de los alumnos brillantes* y la *personalización del aprendizaje* (tabla 7). Así, la media de los tutores (ver tabla 5) afirma que es poco frecuente el empleo de programas de enriquecimiento cognitivo al alumnado con altas capacidades; aunque sobresale la media del profesorado de 3ºciclo ($\bar{x}$ = 2,03; ±0,830) por ser la más baja. Por su parte, la posibilidad de profundizar de forma diferente el mismo tema se tiene en cuenta de forma ascendente a lo largo de la etapa con medias comprendidas entre 2,52 y 2,78, cuya valoración es aceptable con posibilidades de mejora.

En segundo lugar, el análisis de *la diversidad metodológica para atender los diferentes estilos de aprendizaje* (C2.1) también permite ser considerada una fortaleza a partir de la valoración de los docentes (tabla 7). Estos han reflejado que, en general, las actividades didácticas se adaptan para el alumnado con NEAE ($\bar{x}$ 1ºC = 3,06; ±0,826; $\bar{x}$ 2ºC = 2,98; ±0,687; y $\bar{x}$ 3ºC = 3,08; ±0,651), y que las programaciones contemplan de forma habitual diferentes estrategias metodológicas para llevar a cabo dichas actividades ($\bar{x}$ 1ºC = 2,92; ±0,710; $\bar{x}$ 2ºC = 2,80; ±0,762; y $\bar{x}$ 3ºC = 2,98; ±0,629). En línea con estos resultados, la categoría también se resume como una fortaleza por ser este su único indicador (tabla 6).

En definitiva, con los resultados de la primera categoría se puede decir que el profesorado-tutor expresa como algo frecuente el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, siendo considerada la media de sus respuestas una fortaleza (tabla 6). Además, se observa que la valoración de los tutores acerca del *respeto a los ritmos y características individuales* es similar al comparar los tres grupos (ciclos) por pares, en tanto que no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems analizados (ver tabla 8). Esto mismo sucede con la segunda categoría en la que se evalúa el *respeto a los estilos de aprendizaje*.

TABLA 8. *Pruebas de Kruskal Wallis y U de Mann Whitney de los ítems incluidos en las categorías C1 y C2, por tutores por ciclos.*

I	Tutores		Tutores 1º y 2º ciclo		Tutores de 1º y 3º ciclo		Tutores de 2º y 3º ciclo	
	H	p*	U	p*	U	p*	U	p*
C1.1	2,434	,296	1241,0	,272	1291,5	,129	1525,0	,681
	0,234	,889	1335,0	,629	1481,5	,734	1576,0	,914
	1,458	,482	1250,5	,279	1502,0	,831	1442,0	,324
C1.2	2,282	,319	1268,5	,334	1308,0	,133	1515,0	,616
	3,803	,149	1385,0	,891	1273,5	,082	1347,0	,113
	0,405	,817	1343,0	,664	1510,5	,874	1497,5	,535
C1.3	1,061	,588	1318,0	,565	1369,5	,301	1524,0	,671
	1,109	,574	1296,0	,460	1375,5	,313	1544,5	,761
C1.4	1,697	,428	1279,0	,396	1485,5	,760	1382,0	,186
	3,069	,216	1281,0	,399	1272,5	,100	1424,5	,288
C2.1	1,862	,394	1277,5	,367	1480,5	,711	1390,0	,181
	0,953	,621	1279,5	,389	1507,0	,860	1466,0	,416

*Valoración cualitativa atribuida al resultado numérico

Por último, la valoración de *la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje* sí ofrece diferencias significativas entre grupos (tabla 9). Principalmente, las discrepancias se producen en relación a la *enseñanza de estrategias de trabajo autónomo y de "aprender a aprender"* (C5.4), en tanto que se ve influido por el ciclo en que se llevan a cabo (ver tabla 10). De manera particular, se observan diferencias significativas entre 1ºciclo-2ºciclo (U = 1080,0; p = 0,022) y 1ºciclo-3ºciclo (U = 1167,5; p = 0,018) cuando se les pregunta si enseñan al alumnado a revisar sus trabajos, pruebas y exámenes, mostrándose como fortaleza desde el primer ciclo que mejora hacia el final de la etapa. Por su parte, existen diferencias significativas entre 1º-3ºciclo (U = 944,5; p < 0,001) y 2º-3ºciclo (U = 1167,0; p = 0,007) en relación a *la enseñanza de estrategias de aprendizaje autónomo*; pues, inician la etapa como una debilidad por ser una práctica poco frecuente ($\bar{x}$ = 2,67; ±0,760), y termina siendo considerada una fortaleza a partir de la respuesta que ofrecen los tutores del 2ºciclo ($\bar{x}$ = 2,89; ±0,634) y 3ºciclo ($\bar{x}$ = 3,22; ±0,721).

TABLA 9. *Pruebas de Kruskal Wallis y U de Mann Whitney de los ítems incluidos en la categoría C5, por tutores por ciclos.*

I	Tutores		Tutores de 1º y 2º ciclo		Tutores de 1º y 3º ciclo		Tutores de 2º y 3º ciclo	
	H	p	U	p	U	p	U	p
C5.1	9,143	,010*	1071,0	,019*	1101,5	,006*	1456,0	,382
	4,677	,096	1121,5	,056	1236,5	,061	1583,5	,954
	8,953	,011*	1188,0	,129	1089,0	,005*	1314,5	,080
C5.2	0,864	,649	1355,0	,731	1463,0	,642	1441,5	,326
	3,567	,168	1376,5	,844	1287,5	,115	1336,5	,102
	2,415	,299	1292,0	,406	1308,5	,134	1466,5	,418
	5,780	,056	1334,0	,623	1192,0	,028*	1302,5	,067
	1,266	,531	1284,0	,302	1512,0	,851	1482,0	,388
C5.3	2,694	,260	1183,5	,117	1469,0	,663	1408,5	,232
	4,156	,125	1231,5	,225	1442,0	,535	1273,5	,037*
	6,920	,031*	1328,0	,593	1280,0	,102	1172,5	,006*
	7,696	,021*	1265,5	,340	1109,0	,008*	1292,5	,067
	0,941	,625	1280,0	,393	1501,0	,827	1471,0	,426
	0,268	,875	1359,0	,759	1509,0	,874	1508,5	,595
C5.4	7,183	,028*	1080,0	,022*	1167,5	,018*	1552,5	,796
	16,120	<,001*	1180,0	,119	944,5	<,001*	1167,0	,007*

* Valoración cualitativa atribuida al resultado numérico

También conviene expresar la discordancia entre el profesorado-tutor en relación a la *percepción de la tarea y las expectativas de aprendizaje* (C5.1), que radica en el progresivo proceso de implantación de esta práctica a lo largo de la etapa, por lo que las diferencias significativas se encuentran entre los tutores del 1ºciclo con los otros dos. Por ejemplo, en relación con la provisión de expectativas, la tendencia mejora hacia el final de la etapa, pues el profesorado del 1ºciclo lo valora peor ($\bar{x}$ = 2,71; ±0,825) que los del 2º ($\bar{x}$ = 2,94; ±0,656) y 3ºciclo ($\bar{x}$ = 3,15; ±0,827). Esto mismo sucede con la comunicación de objetivos del tema al alumnado en tanto que inicia la etapa como una debilidad que se transforma en fortaleza a partir del 2ºciclo ($\bar{x}$ 2ºc = 2,87; ±0,702; $\bar{x}$ 3ºc = 2,98; ±0,841). Cabe mencionar que tan solo existe consenso en este indicador cuando abordan la posibilidad de que el alumnado proponga actividades, pues la mayoría lo considera una práctica poco habitual igualándolo como debilidad en toda la etapa ($\bar{x}$ 1ºC = 2,23; ±0,877; $\bar{x}$ 2ºC = 2,50; ±0,818; y $\bar{x}$ 3ºC = 2,53; ±0,897).

TABLA 10. *Diferencia de medias asociadas a los indicadores propios de "la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje", por tutores por ciclos.*

I	Global Tutores 1ºC			Global Tutores 2ºC			Global Tutores 3ºC		
	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*	M ($\bar{x}$)	DT (σ)	V*
C5.1	2,50	0,6450	A (D)	2,77	0,53327	A (D)	2,88	0,6684	B (F)
C5.2	3,18	0,5106	B (F)	3,18	0,36501	B (F)	3,25	0,5571	B (F)
C5.3	3,10	0,6023	B (F)	3,07	0,47103	B (F)	3,23	0,4854	B (F)
C5.4	2,81	0,7210	B (F)	3,11	0,51089	B (F)	3,27	0,6716	B (F)

* Valoración cualitativa atribuida al resultado numérico

El empleo de *estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo* (C5.3) también son objeto de disonancia entre los tutores según el ciclo, aunque suponen una fortaleza generalizable. Destacan las diferencias significativas entre 2º-3ºciclo al preguntar si *se enseña a trabajar en colaboración con los compañeros* (U = 1273,5; p = 0,037), pues la media del 2ºciclo ($\bar{x}$ = 3,33; ±0,583) ya supone un descenso respecto a la media del 1ºciclo ($\bar{x}$ = 3,44; ±0,698), y sin embargo es más baja también respecto al 3ºciclo ($\bar{x}$ = 3,56; ±0,534). Otra de las fortalezas que se ha encontrado en este sentido, aunque con ciertas variaciones, nuevamente

entre el 2º y 3ºciclo, tiene que ver con la organización del trabajo en grupo y que este permita compartir el aprendizaje (U = 1172,5; p = 0,006), de tal forma que en el 2ºciclo se valora como algo menos frecuente ($\bar{x}$ = 3,11; ±0,538) que en el 3ºciclo ($\bar{x}$ = 3,39; ±0,670). Finalmente, la única debilidad hallada a lo largo de la etapa, aunque con diferencias significativas (U = 1109,0; p = 0,008) entre el comienzo ($\bar{x}$ 1ºc= 2,27; ±0,843) y el final de etapa ($\bar{x}$ 3ºc= 2,69; ±0,895) está relacionada con la posibilidad de que los alumnos aprendan a elaborar un informe conjunto a partir de las contribuciones del trabajo en grupo.

Por otro lado, se puede decir que la *implicación consciente del alumnado en su aprendizaje* es una cuestión evaluada de forma similar por el profesorado. No obstante, existen diferencias significativas entre el 1º-3ºciclo en lo relativo a la motivación al alumnado para que resuma oralmente y por escrito lo que ha aprendido (U = 1192,0; p = 0,028), siendo este aspecto mejor valorado por los tutores del final de etapa ($\bar{x}$ = 3,19; ±0,776) en comparación con los del comienzo ($\bar{x}$ = 2,88; ±0,758). En cualquier caso, supone una fortaleza que se alinea con el resto de elementos recogidos en este indicador. La única fortaleza en la que se observa un descenso de la valoración media a lo largo de la etapa y que supone una cuestión aceptable con oportunidad de mejora es la relativa al apoyo y andamiaje del aprendizaje como parte del progreso que le permita al alumnado profundizar tanto conocimientos como habilidades propias ($\bar{x}$ 1ºC = 2,85; ±0,697; $\bar{x}$ 2ºC = 2,78; ±0,634; y $\bar{x}$ 3ºC = 2,66; ±0,779).

Finalmente, a partir de los datos de la última tabla (tabla 10), se aprecian más fortalezas en los tres ciclos, relacionadas con el aprendizaje metacognitivo, cooperativo/colaborativo y autónomo; mientras que el manejo de la percepción de la tarea y aquellos factores de aprendizaje relativos al conocimiento explícito de la tarea comienzan siendo debilidades que se van fortaleciendo al final de la etapa. Además, desde una óptica más amplia (ver tabla 6), en la que se analiza toda la categoría de manera general, se puede decir que los tres ciclos muestran una buena valoración, con carácter progresivo, de la frecuencia con que se lleva a cabo la implicación activa del alumnado en su aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

Si se asume la premisa de que la inclusión educativa es un proceso de transformación que se apoya en prácticas de educación inclusiva, entonces debemos considerar los resultados del estudio como hito de dicho proceso que manifiesta fortalezas y debilidades inherentes al cambio. Sin embargo, no se puede obviar que la controversia que sigue empañando el progreso transformador de la inclusión educativa radica en la polarización acerca de la educación especial (en centros específicos) y de lo que se considera "educación inclusiva" (Parra, 2011). Mientras las voces representantes de los más vulnerables de nuestro sistema educativo aclaman que "la educación especial es absolutamente inclusiva pues trabaja con el firme objetivo de asegurar el derecho a la mejor educación posible para el ACNEE y, más concretamente, con discapacidad, en todas y cada una de sus manifestaciones y grados" (Valiente, 2023, s.p); existen otras voces que ponen el foco de la inclusión en la atención a la diversidad como un constructo que se nutre de todas las diferencias individuales a las que el sistema ordinario debe dar respuesta desde una perspectivas holística y sistémica que garantice una educación para todos (Echeita, 2021). Una respuesta que otros muchos coinciden en instaurar a partir de la educación personalizada (García Hoz, 1981; Coll, 2013; Esteban-Guitart, 2021; Parody e Isequilla, 2022; Coll y Solari, 2023; Cárceles, 2023).

En cualquier caso, lo que sí parece ser aceptado por la comunidad educativa en sus diferentes estratos es que la escuela debe superar su función homogeneizadora (Santos Guerra, 2011) para evitar aquella advertencia de Bourdieu (1966) y Perrenoud (1998) que recoge Santos Guerra (2011) de que la indiferencia hacia las diferencias solo hace que instaurar la injusticia en la escuela y, por ende, en la educación.

En este sentido, el profesorado-tutor de Primaria de la Comunidad Valenciana afirma que se tiene en cuenta de forma frecuente el respeto a los ritmos, características individuales y estilos de aprendizaje del alumnado, lo cual difiere, habiendo aplicado el mismo instrumento en la región de Murcia, respecto a los resultados obtenidos por Escarbajal et al. (2017). Estos encontraron que los ítems relativos a la respuesta

ante los ritmos y características individuales eran menores en el caso murciano y suponía una debilidad, que amenaza una de las premisas fundamentales que debe cumplirse en las programaciones docentes para responder a la diversidad del alumnado. Así, en el caso de los tutores de primaria de la Comunidad Valenciana, este aspecto parece que se atiende de forma conveniente.

Por otro lado, la valoración del profesorado de Primaria hacia la respuesta a las NEAE del alumnado con altas capacidades es superior en nuestro estudio (M = 2,53; ±0,72) frente al resultado obtenido (M = 2,29; ±0,64) por Escarbajal et al. (2017), siendo en ambos casos una debilidad manifiesta en la realidad de los centros educativos. Ello puede estar sujeto a la débil identificación del alumnado con altas capacidades que se sigue denunciando actualmente, en la que la participación de los profesores es un elemento fundamental (Tourón et al., 2023). Además, parece llamativa la tendencia a la baja (de 1º a 3º ciclo) en la valoración que hacen los docentes de nuestro estudio sobre esta cuestión y la consecuente debilidad en la respuesta educativa a sus NEAE (Hernández de la Torre y Navarro-Montaño, 2021). A la vista de nuestros resultados y los obtenidos en por Escarbajal et al. (2017), parece indicar que la atención a las altas capacidades en el sistema educativo con respecto a la atención a la diversidad no es el adecuado y debe mejorarse convenientemente.

Por último, la aportación del profesorado de EP hacia la personalización del aprendizaje también es más alta en nuestro estudio (M = 2,67; ±0,71) frente a la observada en el estudio de Escarbajal et al. (2017) (M = 2,14; ±0,71). Sin embargo, en ambos casos es mejorable porque su presencia en la práctica educativa es insuficiente. Todo parece que indicar que la implantación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), incluso el diseño multinivel, todavía es inmadura y requiere mayor grado de aceptación y aplicación en los centros escolares. La diferencia entre un estudio (2017) y otro (2021/22) es de 4 años aproximadamente. La implantación de la LOMLOE (2020) y las normas que la desarrollan en cada Comunidad Autónoma, a partir de la cual se expresa el requisito de aplicar el DUA en las programaciones didácticas, no ha sido suficiente para madurar las prácticas inclusivas, a la luz de los resultados además de como viene sucediendo con las leyes que preceden a la actual (Solís, 2023).

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación responden a los objetivos previamente establecidos.

OBJETIVO 1:

El profesorado-tutor de Primaria afirma que se tiene en cuenta de forma frecuente el respeto a los ritmos, características individuales y estilos de aprendizaje del alumnado, suponiendo una fortaleza de los profesionales encuestados que desarrollan su labor en centros educativas de la Comunidad Valenciana.

Además, se observa consenso a lo largo de la etapa en cuanto a la diversidad metodológica como práctica habitual para atender a los ritmos, características y estilos de aprendizaje. Este eje continuador a lo largo de la etapa también representa una fortaleza para el proceso evolutivo que supone la implantación de la inclusión educativa.

Se ha evidenciado una respuesta homogénea del profesorado ante la carencia de respuesta a las NEAE del alumnado con altas capacidades, así como en la personalización del aprendizaje. Esto ha representado dos debilidades que se deberían resolver como prioridades del sistema educativo valenciano.

OBJETIVO 2:

Los tutores de 1º y 2º ciclo de EP coinciden en cuanto a la escasa frecuencia con que se lleva a cabo la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, exceptuando la percepción de la tarea y la forma de aprender a revisar el trabajo propio. Esto se suma a la débil situación en la que se encuentra el factor motivacional que conlleva la implicación del alumnado para la garantía de un aprendizaje de calidad. No obstante, el primer ciclo es una etapa para adaptar la escolarización a las necesidades del alumnado y, por lo tanto, dificulta la instauración efectiva de estrategias de aprendizaje autónomo y metacognitivo.

Por otro lado, el profesorado del 2º y 3º ciclo de EP coincide en valorar positivamente la frecuencia con que se implica conscientemente al

alumnado en su aprendizaje, lo cual pone de manifiesto la fortaleza en acciones como el aprendizaje cooperativo, autónomo y estratégico. De nuevo, se aprecia que existe un progreso a lo largo de la etapa de Primaria al implantar las medidas para el desarrollo de competencias necesarias para el aprendizaje significativo que permitiría el aprendizaje a lo largo de la vida.

7. REFERENCIAS

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, 38(1), 17-44. https://hdl.handle.net/20.500.12365/17329

Arnaiz Sánchez, P., y Guirao Lavela, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 45-101. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Cárceles Lorente, J. C. (2023). Percepción docente del trabajo educativo interdisciplinar como vía hacia una educación inclusiva. REIF-Revista de Educación, Innovación y Formación, 8, 69-88. https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1129

Casado Rodríguez, A., y Jiménez Flores, J. (2023). Explorando el significado de inclusión en contexto educativo: una investigación sobre percepciones individuales (pp.33-47). En K. Álvarez Díaz y A. Cotán Fernández (Coords.). Educar, comunicar, sociabilizar en la heterogeneidad. Dykinson.

Casanova, M.A. (2017). Educación inclusiva en las aulas. La Muralla.

Casanova, M.A. (2023). Comunicación didáctica inclusiva y atención a la diversidad (pp. 157-176). En A. De la Herrán Gascón y A. Medina Rivilla (Coords.). Didáctica General. Formarse para educar. Octaedro.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula de innovación educativa, 219, 31-36. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf

Coll Salvador, C., y Solari Maccabelli, M. (2023). Necesidades de aprendizaje y personalización. Aula de Innovación Educativa, 327, 8-12. https://hdl.handle.net/11162/251386

Conell, R.W. (2006). Escuelas y justicia social. Morata

Echeita Sarrionandia, G. (2019). Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano. Octaedro.

Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. Avances en supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 35, 1-24. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721

Escarbajal Frutos, A., Arnaiz Sánchez, P., y Giménez Gualdo, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. Revista complutense de educación, 28(2), 427-443. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423

Esteban-Guitart, M. (2021). Trajectòries personals d'aprenentatge. Què són i com es podem incorporar a la práctica educativa. Guix, Elements d'Acció Educativa, 481, 10-14.

Florian, L. y Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice (pp.185-199). En R. Rose (Ed.). Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education. Routledge

García Hoz, V. (1981). Educación personalizada. Rialp

González Galán, M.A., López López, E., y Tourón Figueroa, J. (1991). Hacia una pedagogía de las diferentes individualidades: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. Revista complutense de educación, 2(1), 83-92.

Hernández de la Torre, E. y Navarro-Montaño, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(3), 5-18. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001

Lareau, A., y Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. Sociology of Education, 72(1), 37-53. https://doi.org/10.2307/2673185

León, O.G., y Montero, I. (2004). Métodos de investigación en Psicología y Educación. McGraw Hill

Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE). 29 de diciembre de 2020. «BOE» núm. 340. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

López López, M.L., y Lozano, M. C. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(6), 10828-10837. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1129

McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Pearson

Muñoz-Herrera, C.M. y Gómez-Gonzalvo, F. (2023). El porqué de la Inclusión Educativa desde una perspectiva de la justicia social y la dignidad humana. X Congreso Internacional "Palabra y Educación". Resiliencia y espiritualidad, Sevilla. Universidad Abad Oliva.

Navarro Hinojosa, R. (2011). El aprendizaje como medio de formación educativa (pp. 69-100). En R. Navarro Hinojosa, M.R. Rodríguez Gallego y M. Barcia Moreno (Coords.). Didáctica y curriculum para el desarrollo profesional docente. Dykinson

Parody García, L.M., e Isequilla Alarcón, E. (2022). El aprendizaje personalizado como una apuesta didáctica para la inclusión educativa (pp.219-226). En VV.AA. Responsabilidad social para la inclusión. Dykinson

Parra Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. Revista Educación y Desarrollo Social, 5(1), 139-150.

Romero Martínez, S.J., y Ordóñez Camacho, X.G. (2018). Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa. CEF.

Ruiz Chaves, W., Chen-Quesada, E., y García-Martínez, J.A. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. Innovaciones Educativas, 23(35), 211-230. http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834

Santos Guerra, M.A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión (pp.32-54). En J. Navarro Barba (Coord.). Diversidad, Calidad y Equidad Educativas. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.

Solís García, P. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. Revista Española de Discapacidad, 11(1), 97-114. https://doi.org/10.5569/23405104.11.01.05

Tourón, M., Tourón, J., y Navarro-Asencio, E. (2023). Validez de Constructo de la Escala de Detección de Alumnado con Altas Capacidades para Profesores de Educación Infantil, Gifted Rating Scales (GRS2-P), en una muestra española. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29(2), 1-21. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27787

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO (2021). Hacia la inclusión en educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748

Valiente, C. (04/05/2023). ¿Por qué lo llaman inclusión cuando en realidad quieren decir 'inclusivismo' radical? El debate. https://www.eldebate.com/educacion/20230504/que-llaman-inclusion-cuando-realidad-quieren-decir-inclusivismo-radical_111996.html

LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL PAPEL DEL DOCENTE Y DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PRESENTE

ANA GONZÁLEZ PRESA
Universidad Francisco de Vitoria

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

ESTHER VELA LLAURADÓ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El concepto "educación inclusiva" es complejo de abordar debido a las distintas interpretaciones que se le ha dado en diferentes contextos. Ha ido evolucionando y extendiéndose progresivamente, convirtiéndose en una aspiración a nivel internacional e influyendo cada vez más en la toma de decisiones políticas en los sistemas educativos y sus instituciones (Duk y Murillo, 2016). De esta manera, ha llegado a protagonizar el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible impulsada por Naciones Unidas: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2015 a y b).

De la mano de esta idea, Calderón y Habegger (2012), sostienen que, para lograr la inclusión educativa, es fundamental tener a disposición recursos, medios y personal especializado para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Con ello, buscan evitar que pasen por procesos de categorización que puedan generar etiquetas y discriminación a los implicados. En lugar de ello, se debe proporcionar un apoyo

personalizado para asegurar que cada estudiante reciba la atención necesaria para alcanzar su máximo potencial en un entorno educativo inclusivo (Azorín, 2017). Para lograrlo, Muntaner-Guasp et al. (2022) afirman que también "se requiere la presencia física y la participación activa de todo el alumnado, sin excepciones ni discriminaciones, en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje planteadas y desarrolladas en cada grupo de referencia" (p.4). Como vemos, se trata de mucho más que simplemente integrar o incluir a los alumnos y proporcionarles actividades individuales, sino que supone responder a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Robles, 2020).

La atención a la diversidad como respuesta al modelo de educación inclusiva

Los pilares de la inclusión que hemos visto se basan en la idea de que la diversidad es un aspecto natural e inseparable de cada persona (Sáez y Chocarro, 2022). Este concepto en el ámbito educativo se define como "la respuesta a las diferencias individuales, a partir del reconocimiento y valoración de las características de los estudiantes" (Bravo y Santos, 2019, p.333).

En relación con ello, Ortiz (2021) insiste en que la atención a la diversidad no puede ser abordada de manera esporádica y superficial, sino que se deben llevar a cabo medidas de inclusión educativa dentro del marco del currículo común, permitiendo a los alumnos aprender juntos. Andújar (2019) concuerda con él y asegura que, entre los objetivos de los sistemas educativos, debería estar incluida la búsqueda del progreso de una enseñanza que atienda a la diversidad, así como la implementación de currículos abiertos, flexibles y adaptables, que brinden a todos los estudiantes oportunidades valiosas y significativas para crecer juntos.

1.2.1. Las barreras y los facilitadores que debemos tener en cuenta

En la actualidad, se está prestando mayor atención al papel del contexto en la identificación de las barreras y facilitadores, ya que se entiende que los presentes en el entorno pueden tener un impacto positivo o negativo en el desarrollo de las personas (Mella et al., 2016).

Cuando nos referimos a los facilitadores lo hacemos hablando de aquellos elementos presentes en las culturas, prácticas y políticas educativas que fomentan una inclusión equitativa en términos de presencia, participación y aprendizaje (Fernández-Blázquez y Echeita, 2021). Sin embargo, según Vásquez y Alarcón (2016) vemos que, a día de hoy, la atención a la diversidad no se encuentra en todos los centros. Por ello, es fundamental poner el foco en los obstáculos que impiden que los alumnos puedan acceder y participar plenamente en el currículo escolar, incluyendo factores como las infraestructuras, la organización escolar, las relaciones interpersonales, la falta de recursos, y la utilización de estrategias de enseñanza y evaluación que no responden a las características, necesidades e inquietudes de los estudiantes (DOF, 2018). Abordando estas barreras, se busca promover una educación más inclusiva y equitativa que permita a todos los estudiantes desarrollar su potencial y alcanzar el éxito educativo (SEP, 2018).

La nueva ley educativa como facilitadora para la atención a la diversidad

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, es la que rige el sistema educativo español en la actualidad. Los autores Negrín y Marrero (2021) comentan que supone una oportunidad para lograr un nuevo enfoque curricular en todos los niveles de la enseñanza, y que una inclusión efectiva se convierta en una realidad. García y Garrote (2021) destacan, además, la tendencia de enfocar la atención a la diversidad en la personalización de la educación con el fin de lograr un desarrollo integral de todos los estudiantes. Para ello incluyen medidas como la adaptación curricular, la atención a la diversidad, la orientación educativa, el seguimiento y la evaluación individualizada, así como la flexibilización de horarios y agrupamientos (Artículo 69, LOMLOE, 2020). A su vez, se establece la necesidad de una formación específica del profesorado en atención a la diversidad y en la utilización de metodologías y recursos adaptados a las necesidades específicas del alumnado (Álvarez-Rementería et al., 2022).

La formación del profesorado en atención a la diversidad

Como acabamos de mencionar, es fundamental que el profesorado reciba una formación adecuada en esta materia, de manera que puedan eliminar las barreras de aprendizaje y brindar así una educación de alta calidad (Quesada, 2021). Es por ello que, Domínguez y Vázquez (2017), ven necesaria una transformación significativa en los planes de formación de los docentes, de manera que en la etapa inicial de su formación, adquieran habilidades y competencias relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado. "La presencia de profesionales en aula y de un equipo multidisciplinario permanente en la escuela, constituye un facilitador por cuanto estos aportan al proceso de enseñanza aprendizaje y al desarrollo de una cultura inclusiva" (San Martín et al., 2020, p.196).

Sin embargo, autores como Van Mieghem et al. (2020) afirman que la mayoría del profesorado no se siente lo suficientemente preparado para ofrecer una educación inclusiva pese a haber recibido formación, lo que indica que hay una brecha entre lo que se aborda en la teoría y lo que se aplica en la práctica. De esta forma, como aseguran López e Hinojosa (2012), (como se cita en Domínguez y Vázquez, 2017) "es urgente abordar una formación de los docentes centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento, constituyéndose en una materia pendiente" (p.148).

Las metodologías como aspecto clave para alcanzar la atención a la diversidad

Para llevar a la práctica la inclusión educativa, los centros deberían hacer modificaciones en sus actitudes, valores y referentes. Del mismo modo sería necesaria una reestructuración profunda del sistema educativo, especialmente de los métodos de enseñanza adoptados (Imbernón, 2017). Entre ellas, las metodologías activas ofrecen beneficios significativos, como un aumento en el interés y su implicación en el proceso de aprendizaje (García-Vega, 2012). Asimismo, ofrecen bienestar emocional y satisfacción debido a la adaptabilidad, funcionalidad y desafíos que ofrecen, además de fomentar la inclusión y la atención a la diversidad, al reconocer las diferentes capacidades, siendo el objetivo que el modelo educativo se adapte a los alumnos y no al contrario (García-Rubio, 2017).

En contraposición, dentro de las diferentes metodologías existentes, Fernández-Batanero (2019) señala que la enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y en la repetición de ejercicios, no favorece la inclusión educativa, ya que no permite adaptar la enseñanza a las necesidades individuales. A su vez, Ferreira et al. (2018) afirman que esta metodología fomenta competitividad entre los estudiantes, pudiendo derivar en la exclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales o que no cumplen con las expectativas establecidas de éxito académico.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Analizar cuál es la formación del docente en atención a la diversidad.
- Analizar el nivel de inclusión de los centros educativos.

2.2. Objetivos específicos

- Distinguir si existen diferencias estadísticamente significativas en la formación del profesorado en función del tipo de centro.
- Distinguir si existen diferencias estadísticamente significativas en la formación del profesorado en función de la etapa educativa.
- Identificar si existen diferencias en el nivel de inclusión del centro en función de la metodología que utilizan.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado un diseño no experimental o ex post facto puesto que se ha estudiado una realidad existente sin manipulación de las variables. Por otro lado, también es descriptivo, comparativo y correlacional, lo que nos va a permitir analizar las variables de estudio, establecer comparaciones y relaciones entre ellas.

3.2. Participantes

La población de estudio está integrada por maestros de las diferentes etapas educativas de dos centros escolares de Madrid

Centro 1: Colegio con metodología tradicional

Del centro con metodología tradicional han participado un total de 40 profesores, siendo 23 de la etapa de Primaria e Infantil y 17 de la ESO y Bachillerato. La mayoría de ellos cuenta con más de diez años de experiencia docente (75%), un 12.5% entre cinco y diez años y el otro 12.5% tiene menos de cinco años de experiencia. Además, el 67% de los docentes aseguran tener alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en sus aulas

Centro 2: Colegio con metodología activa

En cuanto al centro con metodología activa, han participado un total de 26 maestros, un 57.7% de los cuales ejercen como profesores en la etapa de Primaria e Infantil, frente a un 42.3% que son profesores en Secundaria y/o Bachillerato. En relación a los años de experiencia, el 50% de los participantes afirman tener más de diez años, un 26.9% entre cinco y diez años, y el 23.1% restante cuenta con menos de cinco años de experiencia. Por último, cabe destacar que el 100% de los maestros afirman tener alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en sus aulas.

3.3. Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para esta investigación consta de tres partes diferenciadas. La primera de ellas aborda los datos sociodemográficos, en el cual se recoge información de la persona que responde al cuestionario.

Para la segunda parte se ha utilizado una parte del "Cuestionario sobre el perfil formativo del maestro de pedagogía terapéutica" (Martín y Vela, 2020), el cual se busca conocer la formación de los maestros en atención a la diversidad. Este cuestionario está compuesto por diferentes bloques que evalúan las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo con las que nos podemos encontrar. Para esta investigación se han seleccionado una serie de bloques que se ajustan a la muestra de estudio: Trastorno del espectro autista, Altas capacidades, Trastorno

por déficit de atención con hiperactividad, Trastornos específicos del aprendizaje. En cada ítem, los participantes deben responder en una escala del 1 al 5, siendo 1 "nada" y 5 "totalmente".

Por último, para la tercera parte se ha utilizado una parte del cuestionario "Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar" (Echeita et al., 2020), del cual se han utilizado 5 de las dimensiones que evalúa: condiciones, presencia/accesibilidad, participación, apoyos y procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La respuesta a estas dimensiones se hace en una escala del 1 al 5, siendo 1 "en completo desacuerdo" y 5 "completamente de acuerdo".

3.4. Procedimiento de la investigación

El primer paso de la investigación fue hacer una revisión de la literatura existentes, así como de los cuestionarios disponibles que permitían medir las variables de estudios

Una vez seleccionados los cuestionarios, se procedió a prepararlos en formato electrónico a través de Google Forms. Para el acceso a la muestra se habló con los directores de centro quienes consintieron que se pudiese trasladar a los docentes del centro.

Para el análisis de resultados, se procedió a preparar la base de datos.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado la herramienta Excel, así como el programa estadístico Jamovi. En primer lugar, se han realizado medias y porcentajes para la descripción de las variables de estudios y, posteriormente, se ha procedido a hacer una comparación de medias a través de la prueba T de Student.

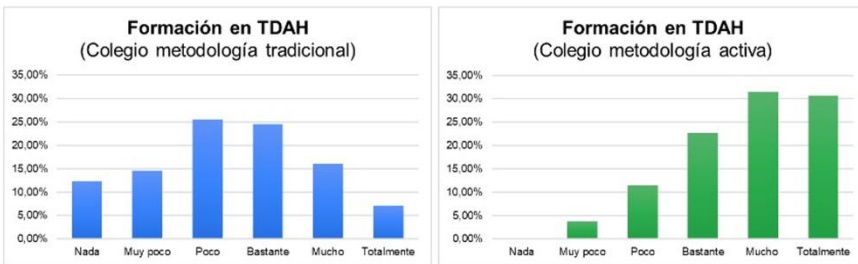
4. RESULTADOS

Los resultados que se van a mostrar a continuación se dividen en dos apartados que hacen referencia a los dos objetivos generales planteados para esta investigación.

4.1. Formación docente en atención a la diversidad en función de la metodología del centro

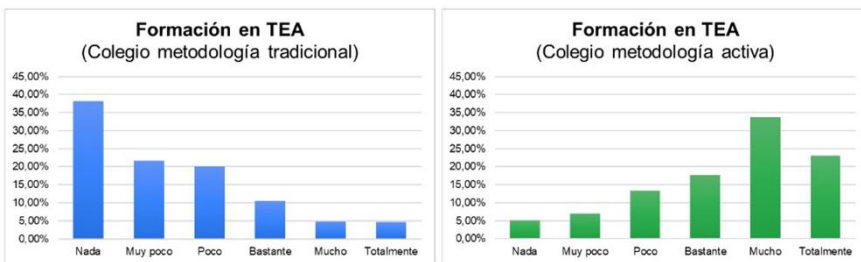
Los datos que se muestran a continuación hacen referencia al nivel de formación que tienen los docentes en las diferentes dimensiones evaluadas (TDAH, TEA, Trastornos de la personalidad, Altas capacidades y Trastornos específicos del aprendizaje).

GRÁFICOS 1. *Formación de los maestros en TDAH en función de la metodología del centro*



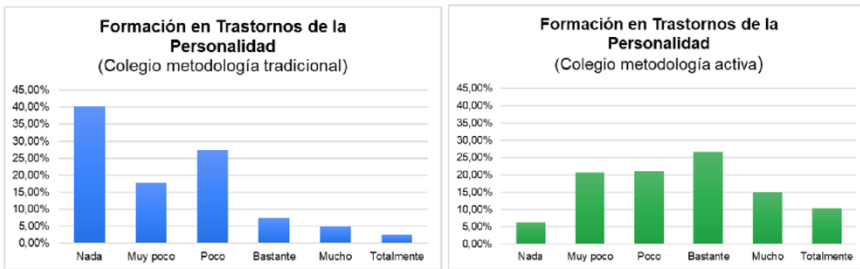
En los gráficos 1 se puede observar como el 50% de los maestros del primer centro aseguró que saben entre "poco" y "bastante" acerca de TDAH, siendo las opciones escogidas más destacables frente al 12.24% que contestó "nada" y el 7.11% "totalmente". Ante este porcentaje, podemos apreciar que el colegio con metodología activa presenta valores más altos, ya que un 30.66% respondió "totalmente" y un 31.35% "bastante", dejando únicamente un 0.23% para el valor "nada".

GRÁFICOS 2. *Formación de los maestros en TEA en función de la metodología del centro*



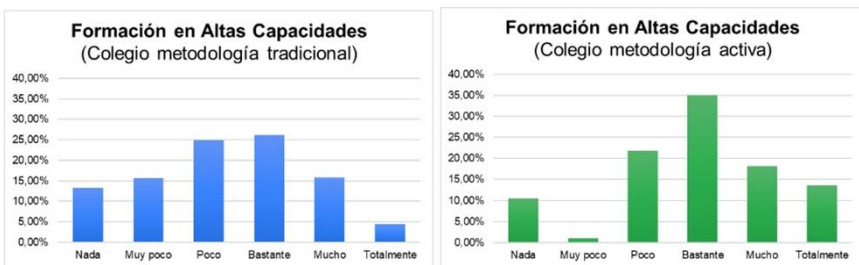
En los gráficos 2 podemos ver cómo las tendencias de las gráficas son contrarias, destacando en la de la izquierda el alto porcentaje de maestros que afirman no tener "nada" de formación en TEA frente a solo el 5% del otro centro. Además, en el colegio con metodología activa, la mayoría de los participantes reflejan saber "mucho" (33.76%) y "totalmente" (23.08%) acerca del Trastorno.

GRÁFICOS 3. *Formación de los maestros en trastornos de la personalidad en función de la metodología del centro*



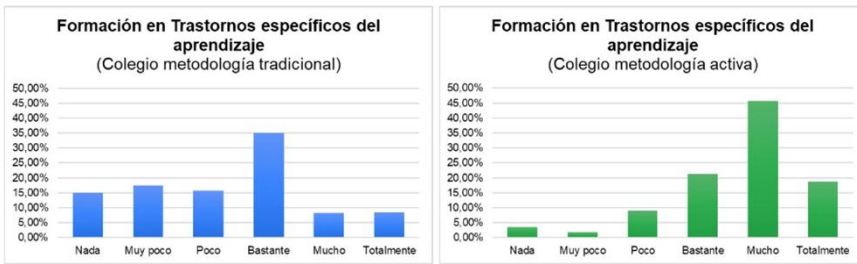
Teniendo en cuenta los datos reflejados en los gráficos 3, se puede observar que un 40.29% de los profesores del colegio con metodología tradicional confirmaron desconocer las cuestiones preguntadas. Además, sumándose con los valores de "muy poco" y "poco" vemos que el 85.43% de la muestra se sitúa entre esas opciones, siendo superior al porcentaje que suman en el colegio con metodología activa (47.96%).

GRÁFICOS 4. *Formación de los maestros en altas capacidades en función de la metodología del centro*



En este caso, los gráficos 4 muestra valores más intermedios en el colegio con metodología tradicional. Sin embargo, se observan mayores diferencias en cuanto a las opciones "muy poco" (15.59% frente al 1.02% del colegio con metodología activa), "bastante" (26.18% frente al 35.04%) y "totalmente" (4.41% frente al 13.55%).

GRÁFICOS 5. *Formación de los maestros en trastornos específicos del aprendizaje en función de la metodología del centro*



Por último, en los gráficos 5, se muestra cómo el colegio con metodología tradicional destaca que un 35% señaló la opción "bastante" como respuesta. En la gráfica de la derecha lo más destacable es que la mayoría de los profesores de dicho centro contestaron "mucho" (un 45.65% a diferencia del 8.25% del colegio con metodología tradicional).

Por último, se ha calculado la T de Student para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes dificultades y la tipología de centro. En la Tabla 1 se pueden observar los resultados obtenidos.

TABLA 1. *T de Student para muestras independientes sobre la formación docente en relación con la metodología del centro*

	Estadístico	gl	p
Formación en TDAH	4.67	64.0	<.001
Formación en TEA	6.13	64.0	<.001
Formación en Trastornos de la personalidad	3.98	64.0	<.001
Formación en altas capacidades	2.28	64.0	0.013
Formación en trastornos específicos del aprendizaje	4.00	64.0	<.001

Como se muestra en la Tabla 1, los resultados obtenidos en la prueba T de Student indican que hay una diferencia significativa en todas las variables analizadas. Esta diferencia es estadísticamente relevante, ya que el valor $p < 0.05$. Por lo tanto, la diferencia entre la formación de los maestros del colegio con metodología tradicional y de los profesores del colegio con metodología activa es significativa, siendo la formación mayor en el caso de los participantes del segundo centro.

4.2. Formación docente en atención a la diversidad en función de la etapa educativa

TABLA 2. *T de Student para muestras independientes sobre la formación docente en relación con la etapa educativa*

	Estadístico	gl	p
Formación en TDAH	0.651	64.0	0.259
Formación en TEA	1.925	64.0	0.029
Formación en Trastornos de la personalidad	1.239	64.0	0.110
Formación en altas capacidades	1.776	64.0	0.040
Formación en trastornos específicos del aprendizaje	1.576	64.0	0.060

Partiendo de uno de los objetivos propuestos con el que se busca distinguir si existen diferencias significativas en la formación del profesorado en atención a la diversidad en función de la etapa educativa en la que los maestros ejercen, se ha procedido a analizar los datos recogidos en el primer cuestionario según los participantes pertenecieran a la etapa de Educación Infantil y/o Primaria o a la etapa de Educación Secundaria y/o Bachillerato.

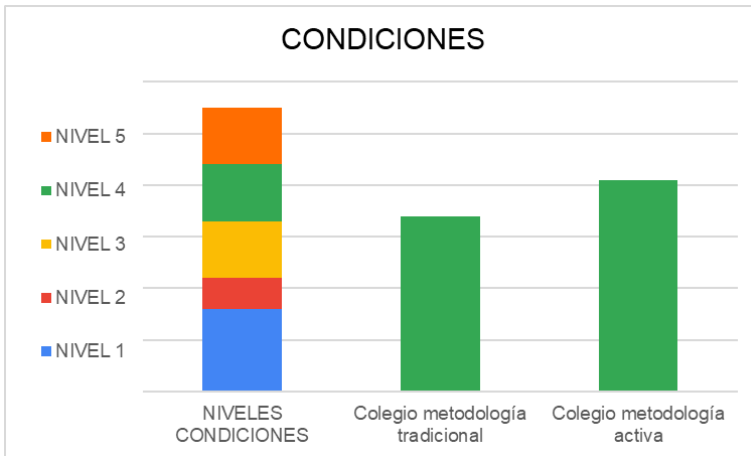
Como podemos observar en la Tabla 2, hemos podido conocer que en cuanto a la formación que poseen en TEA y Trastornos Específicos del Aprendizaje, existen diferencias estadísticamente significativas entre los maestros de Educación Infantil y/o Primaria y los de Educación Secundaria y/o Bachillerato, siendo los profesores de Educación Infantil y/o Primaria los que poseen mayor formación respecto a dichas cuestiones. Por otro lado, en el resto de bloques analizados, al ser el valor de p mayor a 0.05, podemos afirmar que no existen diferencias

significativas en la formación de los maestros de Infantil y/o Primaria y de Secundaria y/o Bachillerato en cuanto a TDAH, Trastornos de la Personalidad y Altas Capacidades.

4.3. Nivel de inclusión de los centros educativos

que A continuación mostraremos los resultados obtenidos en el nivel de inclusión de los centros en función de su metodología, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones analizadas: condiciones, presencial y accesibilidad, participación, aprendizaje y apoyos.

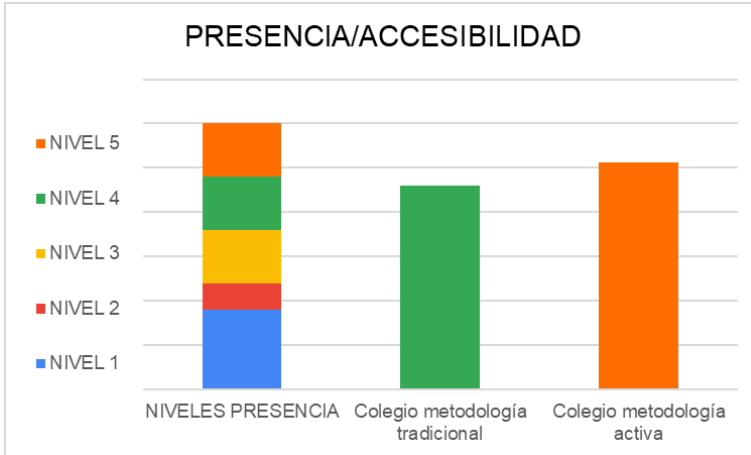
GRÁFICOS 6. *Nivel de inclusión de los centros educativos en función de la dimensión Condiciones*



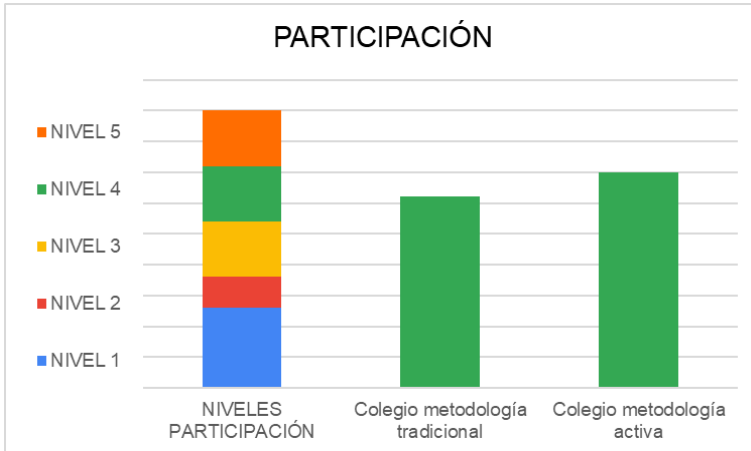
En el gráfico 6 podemos observar que el colegio con metodología tradicional, en la dimensión de **condiciones,** obtuvo una puntuación media de 34.35. Esto se traduce en un nivel 4, ya que el rango de este es entre 34 y 44. En el caso del colegio con metodología activa, la puntuación fue mayor, de un 40.92. No obstante, vemos que se sitúa igualmente en el nivel 4.

Por otro lado, en cuanto a la **presencia y accesibilidad**, la gráfica 7 muestra los datos obtenidos por el colegio con metodología tradicional, el cual obtuvo una media de 23.27 de media, por lo que el centro se situaría en el nivel 4, muy cerca del siguiente, ya que este nivel abarca desde 19 hasta 24. En esta ocasión, el colegio con metodología activa se posiciona en el nivel mayor, en el 5, ya que la puntuación que se obtuvo fue de 25.59.

GRÁFICOS 7. *Nivel de inclusión de los centros educativos en función de la dimensión Presencia y Accesibilidad*

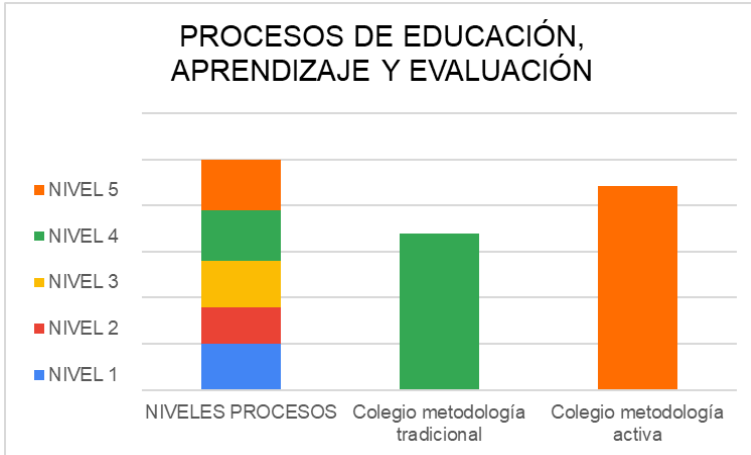


GRÁFICOS 8. *Nivel de inclusión de los centros educativos en función de la dimensión Participación*



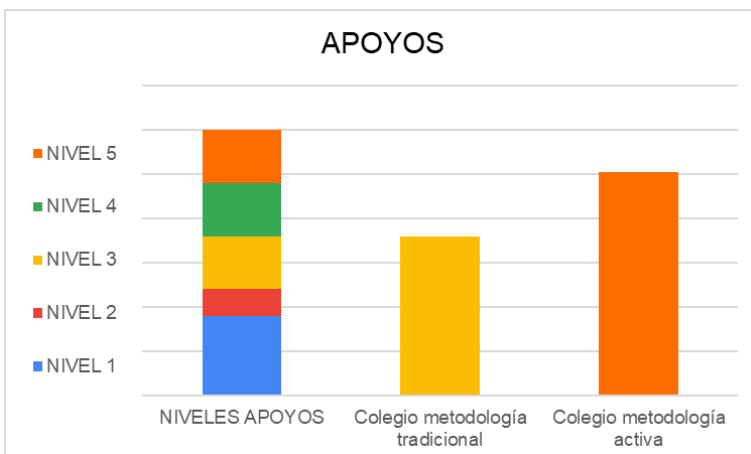
En la dimensión de **participación** (gráfica 8), el primer colegio alcanzó una media de 31.35, lo que se traduce en el nivel 4 una vez más, ya que se encuentra entre los baremos de 28 y 36. El centro con metodología activa al conseguir una puntuación de 35.07 también se sitúa en dicho nivel, muy cerca del siguiente.

GRÁFICOS 9. *Nivel de inclusión de los centros educativos en función de la dimensión Educación, Aprendizaje y Evaluación*



En **procesos de educación, aprendizaje y evaluación** (gráfica 9), la media hallada del colegio con metodología tradicional fue de 34.72, es decir, vuelve a estar representado en un nivel 4 (entre 29 y 39 puntos). En cuanto al centro con metodología activa, al tener una puntuación de 44.11 (diez puntos mayor que el otro), se encuentra en el nivel 5, el cual abarca entre 40 y 50.

GRÁFICOS 10. *Nivel de inclusión de los centros educativos en función de la dimensión Apoyos*



Por último, la gráfica 10 muestra la dimensión de **apoyos**, donde la media obtenida fue de 18.27, por lo que, a diferencia de las otras, el colegio con metodología tradicional se encuentra en un nivel inferior, en el 3. Observamos, por lo tanto, que esta sería la dimensión en la que cuentan con más dificultades y como consecuencia, la que deberían mejorar con mayor urgencia. Sin embargo, el centro con metodología activa al conseguir una media de 25.22 se encuentra una vez más en el nivel más alto.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que los profesores con mayor formación en atención a la diversidad son aquellos que pertenecen al centro educativo con metodología activa, mientras que los maestros del colegio con metodología tradicional presentan una formación más baja, siendo estas diferencias significativas.

En relación con ello Guijarro (1990) destaca que se ha demostrado que aquellos centros que responden en mayor y mejor medida a la diversidad del aula son aquellos que como institución ponen la respuesta a la diversidad como el foco central en la toma de decisiones, al igual que ocurre con el colegio con metodología activa.

Por otro lado, se ha comprobado que los maestros de Infantil y Primaria tienen una mayor formación en TEA y Trastornos de Aprendizaje frente a los maestros de secundaria, siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

En relación con ello, autores como Boix (2008) se muestran de acuerdo, ya que afirma que los maestros formados a través del Máster de Profesorado de Educación Secundaria desconocen el concepto de atención a la diversidad, los diferentes recursos para lograr la integración e inclusión, así como las metodologías favorables para el aprendizaje. Sin embargo, Colmenero et al. (2015) no coinciden con estas ideas, ya que en su estudio los alumnos de dicho Máster consideran que la formación recibida sobre aspectos relacionados con la diversidad es la adecuada tanto en cuestión de contenidos, como competencias adquiridas, estrategias, herramientas y programas. Esta idea concuerda con los resultados obtenidos en cuanto a TDAH, Altas Capacidades y Trastornos de

la Personalidad, ya que no han sido halladas diferencias estadísticamente significativas, por lo que en este sentido, nuestra segunda hipótesis queda rechazada.

En relación al nivel de inclusión de los centros en función de la metodología, hemos podido comprobar que el colegio con metodología tradicional, se encuentran en un nivel 4 en las dimensiones de "condiciones", "presencia/accesibilidad", "participación" y "procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación". En cambio, en la dimensión de "apoyos", se sitúan en el tercer nivel, ya que han manifestado que el apoyo se lleva a cabo casi siempre fuera del aula y la coordinación entre docentes es escasa. Además, hay que recordar que únicamente cuentan con un PT para cada etapa y su metodología es tradicional. Estos niveles obtenidos llaman la atención, ya que tras haber comprobado la baja formación que presenta el profesorado del centro en atención a la diversidad, su percepción es bastante positiva en cuanto a la inclusión que se da en su colegio. Sin embargo, Vásquez y Alarcón (2016), aseguran que, para alcanzar una verdadera inclusión de calidad en las escuelas, se debe poner fin a la enseñanza tradicional y poner en práctica metodologías innovadoras y activas que atiendan a la diversidad.

Por otro lado, en el caso del colegio con metodología activa, en las dimensiones de "condiciones" y "participación" en función de las puntuaciones obtenidas se han correspondido con el nivel 4, mientras que en las tres restantes, "presencia/accesibilidad", "procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación" y "apoyos" se sitúan en el nivel más alto, por lo que consideran que la inclusión que se da en su centro educativo es muy positiva. Podemos ver, por lo tanto, que la alta formación de los maestros del colegio con metodología activa se corresponde con una mayor percepción de la inclusión educativa.

No obstante, durante el período de investigación, han sido enfrentadas algunas limitaciones como, por ejemplo, la dificultad para obtener una muestra más amplia. Uno de los principales motivos fue la longitud de los mismos, ya que se trataban de cuestionarios con numerosas preguntas que requerían de tiempo y concentración para ser contestadas. Aun así, la muestra obtenida ha sido del 50% del profesorado con el que cuentan ambos centros. Asimismo, al haber escogido únicamente un colegio con metodología tradicional y uno con metodología activa, es

difícil generalizar los resultados obtenidos, ya que contamos solo con un centro de cada tipo.

Pese a las dificultades descritas, la investigación realizada puede tener gran utilidad. Con las respuestas de los participantes a ambos cuestionarios, son numerosos los datos valiosos que nos ofrecen. En el presente estudio se ha tratado de destacar aquellos más relevantes para que pudiéramos responder a los objetivos planteados, pero posteriormente sería ideal poder profundizar e indagar en otras cuestiones y resultados obtenidos. Además, teniendo en cuenta las diferencias significativas que hemos encontrado, sería muy conveniente continuar con la investigación con una muestra mayor, tanto en número de participantes como en colegios de ambas metodologías.

A su vez, el estudio realizado puede ayudar a los centros que han formado parte de la investigación, a conocer la situación en la que se encuentran, tanto en la formación del profesorado en atención a la diversidad, como en la percepción sobre la inclusión educativa, así como tomar medidas que mejoren dichas condiciones.

6. REFERENCIAS

Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, *38*, 155-183.

Andújar, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 111-121.

Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1043-1060.

Boix, J. L. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades: formación inicial y período umbral. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educación*, 1, 31-50

Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *26*(1), 327-352.

Calderón, M. C. y Habegger, S. (2012). Inclusión educativa: retos y perspectivas. *Revista de Educación*, 357, 79-95

Colmenero, M., Pantoja, A. y Pegalajar, M. D. C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista complutense de educación*, *26*(1), 101-120.

DOF (2016) Decreto por el que se organiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Domínguez, J. y Vázquez, E. (2017). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva*, *8*(2), 139-152.

Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 11-14.

Fernández-Batanero, J. M. (2019). Educación inclusiva: una educación para todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33*(2), 9-19.

Fernández-Blázquez, M. L. y Sarrionandia, G. E. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y reflexión educativa*, *48*(46), 80-106.

Ferreira, J. F., Garcia, T. y Sousa, F. (2018). Promoting inclusive education through cooperative learning: An approach based on group investigation. *Journal of Education and Human Development, 7*(1), 32-41.

García, S. y Garrote, M. (2021). Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes. *REIDOCREA, 10*(1), 1-19

García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(4), 119-138.

García-Vega, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(9), 685-707.

Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.

Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. Graó.

LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-16817

López, M.C. e Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI, 15*(1), 195-218.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2016). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8*(1), 63-80

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 85-105.

Negrín M. Á. y Marrero, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances En Supervisión Educativa*, (35), 1-42.

Ortiz, C. R. (2021). *Atención a la diversidad: alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. CREA. Colección de recursos educativos abiertos: Universidad de Jaén.

Quesada, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, *7*(2), 110-117.

Robles, A. J. (2020). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Revista Boletín Redipe, 10*(1), 173-184

Sáez, M. y Chocarro, E. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 31-54.

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2), 191-211.

SEP (2018). Coordinación sectorial de desarrollo Académico. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1RFY9i3EQuvt27gxt87EjENXSUq_72oj3

UNESCO (2015a). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sep- tiembre 2015. Recuperado de: < http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/ >

UNESCO (2015b). Declaración de Incheon. Educación 2030. Mayo, 2015. Recuperado de: < http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf >

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675-689.

Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, *53*(2).

EDUCAR EN LA ERA DIGITAL: TECNOLOGÍAS, INCLUSIÓN Y DESIGUALDADES

IVETT VILCHIS TORRES
Universidad Autónoma del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN

El entendimiento internacional acerca de la educación como mecanismo de movilidad social, desarrollo y bienestar cultural, así como objeto de investigación, ha configurado un panorama global que apunta hacia una agenda de acciones a desarrollar consideradas como pertinentes para todas las países del globo. En ese sentido, la tecnología se vincula con la educación en aras de alcanzar una educación de calidad para todos

Acorde al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 la educación es fundamental para la movilidad socioeconómica y un elemento clave para el desarrollo humano en la lucha contra la pobreza. Se enfatiza que no solo es crucial el acceso a la educación, sino también su calidad, para fomentar un desarrollo sostenible (ONU, 2020). Se insta a la población mundial a reconocer que la inscripción educativa es apenas una parte de la solución integral requerida, considerando que la tecnología se ha incorporado paulatinamente al concepto de calidad educativa

Desde mediados del siglo XX, el desarrollo tecnológico ha generado cambios significativos en el ámbito educativo y en nuestra interacción con la información, la incorporación de los medios de comunicación e internet marcó el inicio de las sociedades de la información, ofreciendo acceso a una amplia variedad de datos. Este acceso se ha transformado con el tiempo, pasando de las sociedades de la información a sociedades del conocimiento, donde no solo se accede a los contenidos, también se interactúa en entornos virtuales de aprendizaje (Nivela, et. al., 2021).

Esta sociedad se caracteriza por su capacidad para generar saberes a partir de su realidad y utilizarlos en la construcción de un mejor futuro

De acuerdo con diversos estudios enfocados al nivel superior, se vislumbra una constante evolución digital, debido a la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje, el uso de inteligencia artificial, realidad virtual, robótica y la analítica avanzada por mencionar algunos. La forma de transmitir conocimiento ha cambiado, reestructurando los saberes para llegar a los estudiantes por medios tecnológicos, favoreciendo un acceso abierto, una educación personalizada y el autodidactismo, que promueve una educación permanente y multidisciplinaria (Centurión, 2023). Sin embargo, tanto los avances de principios de siglo como los que se han gestado en las últimas décadas, no siempre llegan a todos, dando lugar a la ampliación de la brecha digital, concepto que hace referencia al distanciamiento existente entre la capacidad de acceso, uso e intervención de los usuarios en materia tecnológica

De acuerdo con Vilchis y Segura (2023), la tecnología se ha convertido en un recurso fundamental para el progreso académico de las generaciones actuales. Las instituciones educativas están comprometidas en un proceso de digitalización, que busca promover el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, además de mejorar las habilidades y competencias, tanto intelectuales como emocionales, lo que representa una parte integral de la estrategia para abordar las deficiencias y los impactos negativos causados durante el prolongado período de confinamiento. En este contexto, la innovación de los modelos educativos requiere la creación de nuevos enfoques pedagógicos más efectivos y confiables. La idea anterior contrasta con las condiciones educativas en comunidades que no cuentan con los medios mínimos necesarios para desarrollar competencias tecnológicas

1.1. Inclusión Educativa

En 1994 se crea la Declaración de Salamanca sobre la Inclusión en la Educación durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España (UNESCO, 2024), lo que marcó una directriz internacional sobre la educación para niños con necesidades especiales. Destaca la importancia de garantizar el acceso a la

educación para todos los niños, al margen de sus diferencias físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o en este caso de acceso a la información, por escasez de medios electrónicos. Lo que apunta a la implementación de políticas públicas inclusivas, al desarrollo de métodos de enseñanza, planes, programas y entornos flexibles que coadyuven a una educación para todos, *que nadie se quede atrás*

En este contexto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) deberían facilitar la inclusión educativa, promoviendo el bienestar social, el desarrollo cultural y la transformación económica. No obstante, esta visión ideal de lo tecnológico no siempre llega a buen puerto debido a las particularidades de los contextos a los que se enfrenta la comunidad educativa. En Faro, (2020), se destaca la importancia de asegurar que todos los individuos tengan acceso equitativo al mundo digital y a los dispositivos móviles, sin distinciones por economía, cultura, educación o situación geográfica

Las TIC tienen el potencial de democratizar el acceso a la información y el conocimiento, apoyando así la inclusión educativa, particularmente a partir de los estudios de secundaria. Sin embargo, existe el riesgo de que se acentúen las desigualdades, de no implementarse políticas y planes estructurados que favorezcan una digitalización en la educación. La educación inclusiva busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, que les permita integrarse plenamente a un entorno educativo adecuado, sin importar sus condiciones individuales

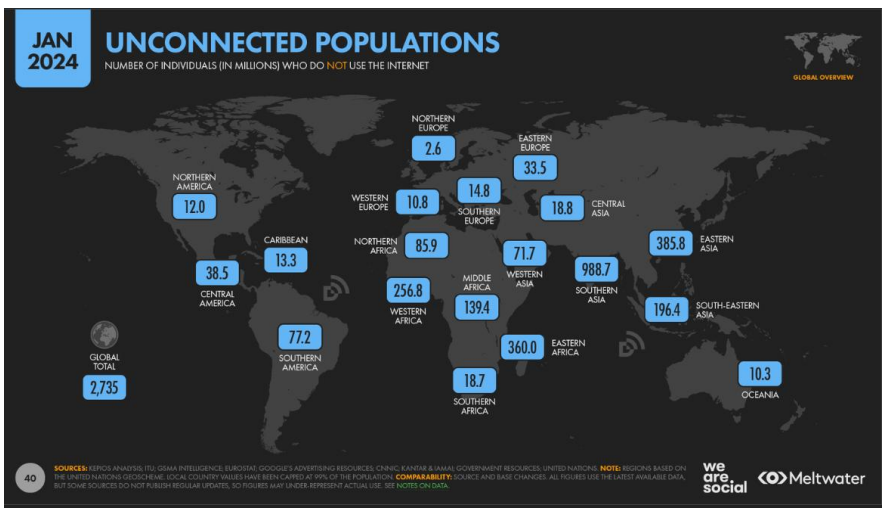
1.2. Desigualdad Tecnológica

En la actualidad, el acceso igualitario a las TIC se ha vuelto fundamental para la educación a partir del nivel medio superior en zonas urbanas. Los retos tanto históricos como contemporáneos han expuesto lugar a marcadas diferencias que muestran nuevas líneas de desigualdad, que demandan una pronta atención. Persisten brechas significativas en el acceso a internet, en el uso de las TIC y en la habilidad práctica para emplear herramientas que provean conocimientos útiles y aplicables para el desarrollo común, particularmente en zonas rurales de todo el mundo (De Souza, et. al., 2023)

Por otro parte, Beltrán (2023), destaca aspectos relevantes sobre la desigualdad tecnológica, como: la falta de acceso a dispositivos electrónicos; carente o deficiente conexión a internet; rezagos en las habilidades y competencias digitales; participación limitada en actividades digitales; por último, las barreras que impiden que todos los estudiantes sean parte de la educación en línea, accedan a contenidos educativos y desarrollen habilidades digitales

Con referencia al acceso a internet, en el DataReportal[75] (2024) se hace referencia al total de la población desconectada de internet en todo el mundo, que es de 2,735 millones de personas, como se muestra en la figura 1, lo que representa el 33.8% del total, cifra considerable si se tiene el objetivo de introducir medios electrónicos en la educación

FIGURA 1. *Personas (en millones) que no utilizan internet en el mundo*



Fuente: (Datareportal, 2024)

De acuerdo con Farro, et. al. (2020), el acceso a la información y el conocimiento se ha ampliado globalmente, pero no es uniforme, lo que pone de manifiesto una marcada brecha digital y los retos que se deben enfrentar para una educación equitativa. El acceso igualitario no sería

[75] Organización dedicada a la sistematización de datos en torno a la digitalización, que aportan tendencias del uso de internet y redes sociales.

suficiente, existen desafíos ineludibles como; la capacitación para hacer uso eficiente de las herramientas y el rezago en conocimientos base, generado por la deuda histórica en comunidades marginadas

1.3. Transmisión del conocimiento mediado por tecnologías

La tecnología ha cambiado la forma de transmitir el conocimiento, especialmente desde el inicio de la pandemia, diversificando la comunicación en tiempo real y el acceso a información ilimitada. Por su parte, las redes sociales se han convertido en una opción importante para la interacción en el aprendizaje, transformando así la manera en que aprendemos y enseñamos (Segura y Vilchis, 2021)

La incorporación de herramientas tecnológicas como plataformas educativas, recursos multimedia, entornos de realidad virtual y aumentada, está transformando la educación. Más allá de simplemente facilitar el acceso al conocimiento, es importante reorientar la capacidad de estas herramientas para promover la inclusión

2. OBJETIVOS

- Identificar cómo la implementación tecnológica en las aulas ha afectado la equidad en el acceso educativo, y los desafíos que enfrentan los estudiantes de regiones marginadas para incorporarse eficazmente a la sociedad del conocimiento.
- Elaborar propuestas que coadyuven a la inclusión educativa con apoyo de las TIC en diferentes contextos geográficos y culturales.

3. METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se parte de la necesidad de integrar los objetivos educativos globales a los resultados locales sobre el uso de la tecnología como medio para coadyuvar en la incorporación de estrategias e insertar a los estudiantes del nivel superior de zonas rurales a las sociedades del conocimiento. Se hace uso de diversas perspectivas para

un enfoque analítico, que relacione diversos elementos a considerar sobre la inclusión educativa y la desigualdad en la era digital

Se realiza una revisión exhaustiva de la literatura sobre la digitalización educativa a nivel mundial, lo que permite abrir aristas que relacionen estos temas con la inserción de la tecnología en la educación, para tal efecto, se analizan los datos del *DataReportal* 2024 y anteriores, con el fin de considerar las tendencias de consumo de internet en el mundo, lo que aporta no solo a la definición del problema, si no a la búsqueda de soluciones

Como parte de la integración de elementos al objeto de estudio, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y a grupos focales con docentes, estudiantes y responsables de tecnologías en 4 universidades del Estado de México, con diferente nivel de digitalización: la Universidad Intercultural de San Felipe del Progreso, Universidad Estatal del Valle de Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México y el Tecnológico de Monterrey Campus Toluca, donde se obtuvieron datos relevantes sobre el impacto de las TIC en el quehacer educativo[76]. Lo que permitió interconectar información en la búsqueda de generar saberes innovadores que propicien una transformación educativa real y oportuna

Con una visón a futuro se examinó cómo diversas tecnologías adaptativas están siendo empleadas para atender las necesidades específicas de los estudiantes, incluyendo aquellos provenientes de entornos desfavorecidos. Así mismo, se recabó información sobre el uso de recursos orientados a favorecer las prácticas digitales en entornos educativos.

Con respecto a los procesos de esta investigación, los métodos y técnicas utilizados fueron interdisciplinarios situado en el campo educativo y orientados a generar nuevos conocimientos sobre el acontecer institucional, enfocados a dar respuesta a los ODS 1, 4[77] y 10 de la agenda 2030, referentes a: fin de la pobreza, educación de calidad y reducción de las desigualdades respectivamente.

[76] Se vincula con el trabajo de investigación en curso 6721/2022 CIB titulado: "Empoderamiento, ecologización y digitalización de las instituciones de educación superior en el Estado de México a partir del ODS 4" en la UAEMEX.

[77] Trabajo de investigación complementario al anterior 7032/2024 CIB "Estrategias de digitalización para una Educación de Calidad con visión ODS 4 e impulsora del Desarrollo Humano Sostenible"

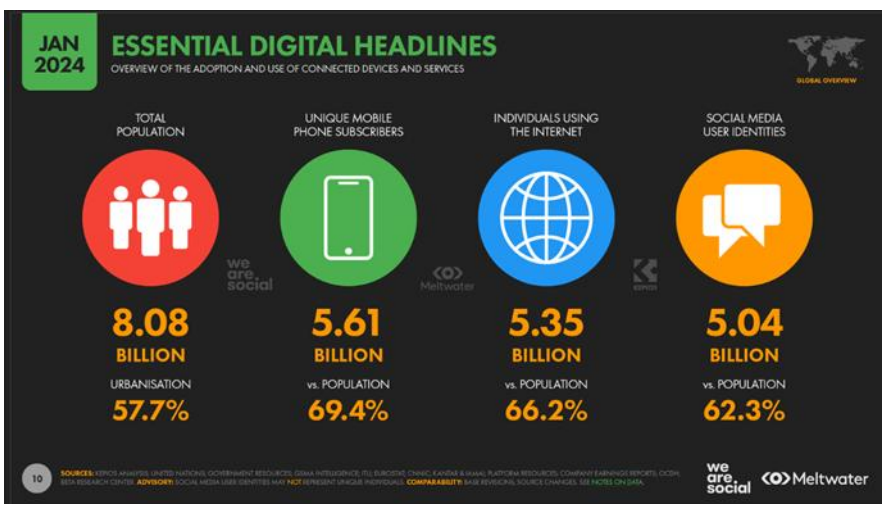
Posterior al análisis y validación de los datos, se asume la posibilidad de articular perspectivas, resignificar visiones y la construcción de saberes innovadores, que propicien alternativas de mejora para una educación al alcance de todos, reconociendo la diversidad y las múltiples aristas que giran en torno a la inclusión educativa y las desigualdades.

4. RESULTADOS

Referente a la primera parte de este trabajo y acorde con los diversos aspectos analizados en esta investigación integrativa, se presentan los datos obtenidos a partir de la indagación global sobre los cambios reportados en el DataReportal de 2023 a 2024, con relación al total de la población mundial, el uso de telefonía móvil, internet y redes sociales.

Como se puede observar en la figura 2, del total de la población que es de 8.08 mil millones de habitantes: el 69.4% cuenta con un teléfono celular, el 66.2% utilizan internet y el 62.3% de la población mundial utiliza redes sociales. Lo que demuestra que dos tercios de la población mundial cuenta con las condiciones para conectarse a la red de redes, obtener información y con la posibilidad latente de acceder a contenidos educativos.

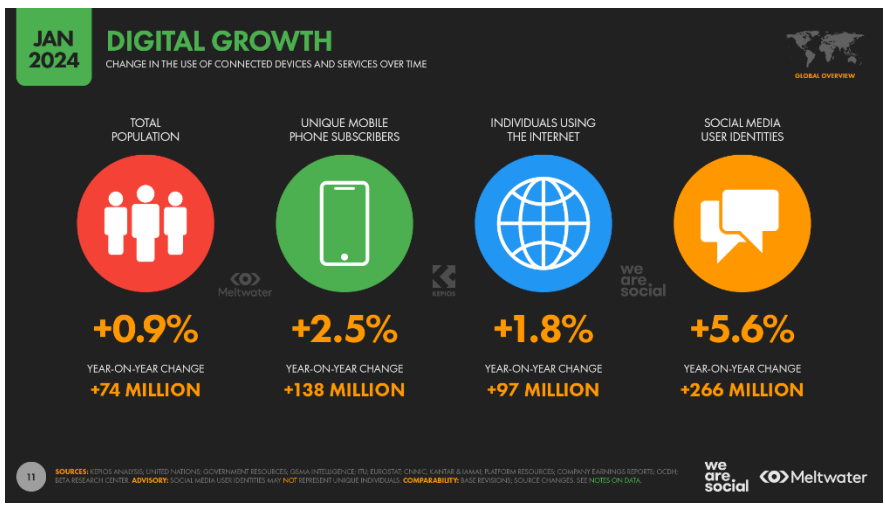
FIGURA 2. *Adopción y uso de dispositivos, conexión a internet y redes sociales.*



Fuente: Datareportal, 2024

A partir de esta información podemos señalar que el número de personas en el mundo ha aumentado en 74 millones de personas en el periodo de análisis, lo que representa un incremento interanual del 0.9%; el uso de teléfono móvil tuvo 138 millones de usuario más, lo que representa el 2.5% adicional. Los usuarios de internet aumentaron en 97 millones de usuarios, 1.8% más que el periodo inmediato anterior, como se puede apreciar en la figura 3. Se destaca el incremento de personas que se unieron a redes sociales, que fue de 266 millones, 5.6% más en 2023. Los datos que nos presenta el *Digital 2024: global overview report* dan cuenta del incremento en el acceso a medios electrónicos, lo que reafirma la idea de llegar cada vez a más personas.

FIGURA 3. *Crecimiento digital durante 2023*



Fuente: Datareportal, 2024

Como parte de la información obtenida en este mismo portal se aprecia que el uso de internet en zonas rurales en el mundo es del 48.9%, mientras que el porcentaje de la población urbana que lo usa es del 78.8% (Datareportal, 2024, 30). Esta información nos brinda datos precisos sobre los desafíos que deberán enfrentar los organismos internacionales y las naciones para poder involucrar a más estudiantes a las sociedades del conocimiento, principalmente a todos aquellos que estén en posibilidad de acceder a educación superior.

Con respecto a los resultados de la segunda parte de este trabajo (Obtenidos a través de las entrevistas a docentes, estudiantes y grupos de enfoque, de las 4 universidades antes mencionadas) se recaba información enriquecedora para el avance de este proyecto. En la universidad rural, los estudiantes tienen un solo proceso digitalizado (el de inscripción); en la universidad pública de zona urbana, se hacen todos los esfuerzos por acercar cada vez más integrantes de la comunidad a la digitalización de procesos, servicios y contenidos didácticos, a pesar de las limitaciones con el ancho de banda y las licencias para el cotidiano uso de software en la institución. En el caso de la institución privada en zona urbana, el 98% de las actividades académicas y administrativas cuentan con un soporte en línea y el 100% de docentes se capacitan en el uso de TIC, además de utilizar herramientas tecnológicas en entornos virtuales para el ejercicio de la docencia.

De forma particular mencionaremos a la Universidad Estatal del Valle de Toluca, que se encuentra ubicada en Ocoyoacac a 26 kilómetros de distancia del centro de la Cuidad de Toluca Estado de México, en una zona semirural. Se destaca por formar profesionistas para el estudio y análisis de temas comunitarios, de innovación en materia de salud y su constante compromiso por acercar entornos educativos digitales, así como herramientas innovadoras a sus estudiantes para contribuir al bienestar y calidad de vida de la sociedad. Además de contar con una clínica de especialidades con una alta demanda de los servicios, atendida por los mismos estudiantes, se extienden con un plantel adicional, que se ubica a 83 kilómetros de distancia del primero, que busca cubrir la demanda de estudios en una zona rural y las necesidades específicas de la sociedad, sin exclusiones en el uso de las TIC a pesar de la escasa calidad de sus conexiones a internet.

El estudio se relaciona con los datos proporcionados por el portal de referencia, lo que revela marcadas desigualdades en diversas regiones del mundo. De acuerdo con Formichella y Alderete (2020), estos resultados están directamente relacionados: un mayor acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se asocia con mejores resultados de aprendizaje, y viceversa. Esta relación exacerba la desigualdad educativa y amplía la brecha digital. Las competencias

adquiridas por aquellos con mejores condiciones tecnológicas son difíciles de alcanzar para quienes carecen de la infraestructura necesaria para interactuar eficazmente en la sociedad del conocimiento.

El proceso de innovación tecnológica impulsa el uso de medios electrónicos, herramientas derivadas de la industria 4.0 y la conectividad. Lo anterior potencializa el paradigma digital, que va más allá de una visión a futuro, es parte de la transformación educativa en universidades, con una perspectiva global de la forma en que se crea, gestiona y comparte información (Hilbert, 2021).

A partir de la pandemia, se han implementado políticas educativas para esta transformación digital. En CEPAL (2022), se hace un llamado a los gobiernos para considerar un enfoque integral en materia de tecnología, que abarque inversión en infraestructura para una conectividad robusta. Además de procurar programas educativos y de formación en el desarrollo de habilidades técnicas para un buen desenvolvimiento de los estudiantes y trabajadores en el ramo tecnológico. Sin embargo, sigue existiendo una marcada brecha tecnológica en las zonas rurales de forma global que carecen de acceso a internet[78], lo que representa el principal desafío, si se pretende involucrar cada vez a más personas a la educación superior en el mundo, es necesario contar con recursos adecuados de conectividad, así como un importante proceso de adiestramiento en materia de uso de medios digitales.

5. DISCUSIÓN

En esta investigación el objetivo principal fue identificar cómo los avances tecnológicos has incrementado la brecha digital en zonas vulnerables, sin embargo, son las mismas tecnologías que abren la posibilidad de acercar información y conocimientos en las regiones marginadas.

Es un hecho que la industria ha permanecido a la vanguardia de los avances tecnológicos, a partir de 2020 se desplegó el uso de las redes 5G para los nuevos modelos de producción y organización industrial,

[78] 51.1% de las zonas rurales en el mundo sin conexión a internet, de acuerdo con el Global Overview Report 2024

situación que impacta a las empresas en el uso de robots y maquinas autónomas, el trabajo asistido, analítica de datos en tiempo real y la gestión de huella de carbono CEPAL (2022). Lo que permite contar con información instantánea para la toma de decisiones, adoptar soluciones en la nube y utilizar el internet de las cosas, entre una diversidad de opciones para optimizar sus procesos productivos.

Si bien es cierto que la mayoría de los avances tecnológicos se gestan en la industria, también lo es que, todos ellos pasan al ámbito educativo, principalmente por la necesidad de las empresas de contar con egresados universitarios con habilidades tecnológicas para el desarrollo efectivo de sus procesos productivos.

Las tecnologías han cambiado la forma de viajar, producir, pensar, aprender y convivir, en el ámbito económico pasamos de producir bienes materiales a producir bienes y servicios de la información y para el conocimiento, reforzando así los modelos de globalización económica (Pérez, 2017). A su vez, han revolucionado los procesos de transmisión del conocimiento a través de innovaciones continuas que facilitan el aprendizaje y la gestión de la información.

En este sentido, las tecnologías digitales se orientan al aprendizaje permanente, autónomo y global (Centurión, 2023). Su incorporación al proceso de enseñanza aprendizaje ha modificado las perspectivas curriculares y también didácticas, propiciando un continuo desarrollo de programas, plataformas, interfases, aplicaciones y entornos virtuales, mismos que transforman la educación.

La educación mediada por tecnologías adquiere una independencia de tiempo y lugar, favorece el aprendizaje personalizado, trabaja con redes polidireccionales que facilitan la comunicación en diversas dimensiones simultáneamente, por mencionar un ejemplo, el uso de redes sociales adquiere relevancia entre los estudiantes. En este sentido, las instituciones se han visto obligadas a desarrollar contenidos creativos, innovadores e interactivos que se adapten a sus necesidades colectivas e individuales.

Para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022) estos cambios deben estar alineados al crecimiento económico, empleo e inclusión. Para ello, se requieren cambios estructurales en las

naciones, medidas gubernamentales sólidas que obedezcan a los derechos digitales de los individuos. Lo que supone que, en países con estructuras productivas precarias, será más difícil contar con conectividad y dispositivos electrónicos para aprovechar la tecnología y ejercer el derecho fundamental de la educación.

En este contexto, la teoría de justicia de Rawls (2006), asegura que debe existir un marco de principios básicos, que garantice la equitativa distribución de los derechos, libertades y oportunidades en la sociedad. A partir del 2021 las agendas internacionales han puesto los reflectores en la importancia del Estado para atender las necesidades de la población mundial en materia de educación, como una de sus prioridades básicas. Afirmando que las TIC se han convertido en una herramienta indispensable para avanzar en los contextos económicos y sociales.

En Montenegro (2020), se afirma que el acceso a las tecnologías apoya significativamente al logro académico favoreciendo el aprendizaje, considera imprescindible garantizar la igualdad de oportunidades educativas, para un bien común y un desarrollo social equitativo.

Las tecnologías como fuente inagotable de recursos han transformado el proceso de transmisión del conocimiento, las constantes innovaciones han jugado un papel irremplazable en la gestión de la información y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por su naturaleza esencialmente disruptiva, las TIC han impulsado la creación de herramientas, que lo han transformado todo, incluso la forma de enseñar. Sin embargo, "El nuevo modelo de universidad digital debe quedarse con lo mejor de la presencialidad física y lo mejor de la conexión digital" (Ruíz y Llorens, 2021, p. 48).

Pasamos de aprender en momentos determinados a tener multiplicidad de información a nuestro alcance y la posibilidad latente de aprender en cualquier momento. Es por esta razón que los docentes tienen una responsabilidad fundamental en la tarea de cerrar la brecha digital a través del proceso de integración a las TIC en el ámbito de su competencia y hasta donde la infraestructura tecnológica lo permita, de acuerdo con la región y recursos de los que se disponga. Al respecto, no todos cuentan con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para realizar

una labor transformadora y proporcionar las herramientas necesarias para impulsar el uso de escenarios educativos en línea.

Como se menciona en Jalife y Rodríguez (2022) "Las universidades deben innovar en el uso de las tecnologías, para mejorar sus procesos académicos y de gestión, haciendo un uso más eficiente de la infraestructura digital disponible tanto localmente como externa" p. 44. Existe una gran cantidad de instituciones que distan de emprender con objetivos claros el uso de TIC, resulta de vital importancia que se inicie la integración de programas de alfabetización digital en zonas rurales para los actores principales de la educación, con el propósito no solo de tener acceso y manejar la información, sino también de aprender a analizarla, reflexionando sobre ella de manera crítica y transformadora.

El escenario educativo contemporáneo se presenta como una palanca fundamental de un nuevo orden civilizatorio, que promueve una educación transformacional y progresiva (UNESCO, 2022). Sin embargo, la integración de tecnologías a las universidades no ha sido igual para todas las instituciones. Existen marcadas diferencias entre las universidades privadas o vinculadas al aparato productivo, con las universidades que se localizan en zonas rurales, mientras que las primeras tienen automatizados la mayoría de sus procesos, las segundas enfrentan desafíos de infraestructura y conectividad.

Estas disparidades señalan la necesidad de promover políticas públicas locales y globales, que garanticen el acceso, las herramientas y el derecho fundamental a una educación de calidad, acorde a las exigencias del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

El proceso de innovación tecnológica y la inmersión de la sociedad en los escenarios globales han potenciado cambios profundos en el modelo de universidad digital, por una parte, se debe renovar en el uso de las tecnologías para mejorar los procesos académicos y de gestión haciendo un uso mas eficiente de la infraestructura digital y por la otra, se deben propiciar las mismas oportunidades para todos, para los que menos tienen, para los que viven en zonas marginadas.

Reducir la brecha digital representa un importante desafío reducir la sociedad contemporánea, es necesario acercar a los estudiantes la posibilidad de formar parte de las sociedades de la información y el conocimiento. Por lo que resulta una prioridad incorporar políticas específicas para cada región del mundo que garanticen un acceso equitativo y accesible para todos.

Estamos en deuda con aquellos jóvenes en situación de vulnerabilidad, que buscan una oportunidad para insertarse a una sociedad que les ofrezca mayores posibilidades de crecimiento. Por lo que resulta necesario favorecer el desarrollo socioeconómico y la implementación de políticas públicas que hagan frente a los retos inmediatos de la sociedad y garanticen la inclusión tecnológica.

Debemos considerar que la brecha digital no es solo proveer infraestructura, es cuestión de equidad y justicia social, un desafío histórico con los que menos tienen y una oportunidad de asegurar un mejor futuro para todos. Se requiere de un enfoque integral que atienda las desigualdades independientemente de los contextos.

Lograr una educación inclusiva y equitativa trasciende al acceso a internet. Gobiernos, instituciones, comunidades, docentes y estudiantes, deben trabajar en conjunto con el fin de establecer estrategias que faciliten la interacción con las herramientas, el aprovechamiento idóneo de la información, el logro de aprendizajes y con ello coadyuvar a reducir desigualdades.

Nos encontramos en un momento clave para la incorporación de las TIC en las instituciones de educación superior en zonas rurales o bien, que atienden a estudiantes en situación vulnerable, por la importancia de incluirse en la generación de bienes y servicios basados en la información y para el conocimiento, que propicien un crecimiento económico e inclusión social.

La educación es un derecho fundamental y actualmente el uso de TIC representa una necesidad que nos integra a estructuras productivas, de modo que, la falta de herramientas y habilidades digitales limitan cualquier crecimiento social. Se requiere de una evolución digital eficaz que a su vez sea inclusiva, equitativa y justa.

La intención de este trabajo no es solo analizar avances tecnológicos, si no también exponer perspectivas que nos acerquen a soluciones efectivas a través del uso de TIC consideradas en este trabajo como un motor efectivo de la inclusión en la educación, con la capacidad de transformar de manera positiva los escenarios educativos a través de la equidad.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a mi amigo y maestro José Luis Anta Feléz por motivar este trabajo y compartir sus conocimientos con todo aquel que los quiera escuchar. A mis mentores y entrañables compañeros de trabajo Gustavo Segura Lazcano y Francisco Argüello Zepeda, por respaldar mi trabajo en la investigación. A la Universidad Autónoma del Estado de México, mi segundo hogar, la institución que cobijó mis estudios y carrera profesional desde hace más de 37 años.

8. REFERENCIAS

Beltran, R. (2023). Brecha digital después de la pandemia. Indicadores de inclusión digital en el sector educativo. Revista Innova Educación, 5(2), 29-44. https://bit.ly/4cg48V0

Brunner, J.J. (2021). Educación superior: Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales. https://bit.ly/3yT3Q8r

CEPAL (2022). Tecnologías digitales para un nuevo futuro. https://bit.ly/3yWdqqW

Chinkes, E. (Ed.). (2021). Estrategias de transformación digital de las universidades: un enfoque para el gobierno universitario. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0004200

Centurión, D. (2023). Educación 4.0: una revisión de la literatura. Revista INUDA Científica, 7(1), 32-38.

DataReportal. (2024). Digital 2024: Global overview report. https://bit.ly/3WPONGk

De Souza, D. C. & Ribeiro, L. P. (2023). Educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos. Revista Iberoamericana De Educación, 91(1), 9–20. https://doi.org/10.35362/rie9115726

Farro Lamas, C. E., Vallejos Díaz, J. M., & Bautista Cubas, S. (2020). La brecha digital: una barrera limitante para el desarrollo educativo. Revista Conrado, 16(S1), 223-229. https://bit.ly/3ySaw6t

Hilbert, M. (2021). La era y los cambios digitales. En Chinkes (Ed.) Estrategias de transformación digital de las universidades: un enfoque para el gobierno universitario (pp.13-28). Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0004200

Jalife Villalón, S. L. & Rodríguez Armenta, C. E. (2021). Tecnologías Disruptivas que impulsan la transformación digital. En Chinkes (Ed.) Estrategias de transformación digital de las universidades: un enfoque para el gobierno universitario (pp. 30-45). Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0004200

Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3e), 317-333. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017

Nivela-Cornejo, M. A., Echeverría-Desiderio, S. V., & Santos Méndez, M. M. (2021). Educación superior con nuevas tecnologías de información y comunicación en tiempo de pandemia. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(19), 813-825. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.239

ONU. (1 de diciembre de 2020). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: https://bit.ly/4cfyG9C

Pérez G. A. (2017). Pedagogías en tiempos de Perplejidad. De la información a la sabiduría. Editorial Homosapiens.

Ruiz Martínez, P.M. & Llorens F. (2021). La transformación digital y sus oportunidades. En Chinkes (Ed.) Estrategias de transformación digital de las universidades: un enfoque para el gobierno universitario (pp. 47-60). Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0004200

Segura Lazcano, G. A., & Vilchis Torres, I. (2021). Sociedad escolar y pandemia en México; la educación en línea: de refugio temporal a definitivo. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(2), 142-157. https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2006

UNESCO. (2024). Preguntas y respuestas: ¿Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación? Recuperado de https://bit.ly/3KeMgl4

Vilchis Torres, I., & Segura Lazcano, G. (2023). El papel de la tecnología digital en la aceleración de los aprendizajes. UNIVERSITARIA, 6(44), 50-51. https://bit.ly/4ee1zEX

Vilchis Torres, I. (2024). La incidencia de los ODS 1, 2, 3 y 10 en la educación de ALC. Manuscrito en preparación. UAEMEX.

TECNOLOGÍA, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE: PROMOVIENDO UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
Universidad de Huelva

KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
Universidad de Huelva

JOSÉ RAMÓN MÁRQUEZ DÍAZ
Universidad de Huelva

JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, se están llevando a cabo diferentes reformas con el propósito principal de crear sistemas educativos más inclusivos (Azorín et al., 2019; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018). A este respecto, la educación inclusiva promueve el aumento de la capacidad que tienen las instituciones de enseñanza para mejorar la respuesta a la diversidad (Arnaiz y Azorín, 2014; Martínez-Usarralde, 2021).

El concepto de diversidad ha sido definido por diversos autores y autoras, desde distintas perspectivas. Para Ramos Calderón (2012, p. 78), la diversidad es "una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria". Desde este enfoque, autores como Díaz-Couder (1998), entre otros, defienden que la diversidad es positiva y enriquecedora. Por su parte, para Jiménez y Vilá (1999, p. 38), la diversidad supone "un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción

entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc.".

En cualquier caso, para ofrecer una educación inclusiva y, por consiguiente, atender a la diversidad, es necesario hacer uso de algunas herramientas que, apoyándonos en Cotán (2017), se pueden materializar en recursos o estrategias diseñadas para apoyar a personas con diferentes necesidades, capacidades, intereses o estilos de aprendizaje en un contexto educativo, laboral o social. Estas herramientas pueden incluir adaptaciones curriculares, materiales didácticos alternativos o tecnología de apoyo, entre otros recursos.

Precisamente, una de las herramientas que nos permite trabajar desde un enfoque inclusivo son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) aplicadas a la educación (Quintas y Latorre, 2022). Estas, entre otros aspectos, han facilitado al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante) acceder al currículum educativo, pues, como sostienen Román et al. (2011, p. 14), "suponen unas potentes herramientas didácticas para fortalecer capacidades y habilidades propias de los aprendices del nuevo milenio".

Aun así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016, p. 56) defiende que "la inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado".

Desde este posicionamiento, Cabero y Ruiz (2018) argumentan que el alcance y, con ello, la conexión que se ha originado entre las TIC y la atención a la diversidad está tomando paulatinamente niveles muy importantes. Este tipo de relaciones, desde la perspectiva de la educación inclusiva, pueden ser comprendidas a partir de dos enfoques: a) con su diseño y configuración se pueden crear entornos accesibles, a la misma vez que sirvan de herramientas para superar la brecha digital; y b) con su utilización se favorece la eliminación de barreras que impiden el acercamiento a la cultura y a la educación, y, por ende, se alcanza una educación de calidad. Es por eso por lo que podemos constatar que la aplicación y adaptación de estas herramientas no solo facilitan la

relación del colectivo estudiantil con su entorno, sino que también mejora su calidad de vida en todo lo que respecta al ámbito social, afectivo y profesional.

2. TIC Y DISCAPACIDAD

De forma generalizada, las TIC posibilitan el desarrollo de una enseñanza virtual y la creación de aplicaciones enfocadas a la puesta en práctica de actividades cotidianas donde se vea favorecida la autonomía. Por su parte, suponen un material terapéutico en el tratamiento de las distintas discapacidades, cuyo objetivo es superar las posibles limitaciones derivadas cognitivas, sensoriales y motrices, ofreciendo un feedback constante y una formación personalizada en la que cada estudiante pueda avanzar a su propio ritmo (Gallego y Rodríguez, 2012; Hervás y Toledo, 2007).

Sin embargo, para hacer un uso apropiado de las TIC, es necesario recordar que su utilidad y grado de efectividad dependen del tipo de necesidad con la que trabajemos, ya que la adaptación estará basada en los componentes físicos (hardware) y lógicos (software), gestionada, a su vez, por diferentes profesionales (Cabero y Córdoba, 2009). Aun así, muchas herramientas tecnológicas siguen utilizándose como instrumentos destinados para la búsqueda de información y/o visualización de imágenes o vídeos. Pero debemos saber que su funcionalidad y alcance educativo va más allá que eso, tanto para el alumnado como para el profesorado.

De hecho, algunos autores y autoras coinciden en la idea de que las TIC presentan algunas desventajas, tales como: el elevado coste económico; la obsolescencia precoz de los dispositivos debido al avance de la investigación; la falta de formación del profesorado, ocasionando rechazo, lo que solemos denominar *tecnofobia*; el abuso o mal empleo de estas herramientas, aspectos que pueden provocar aislamiento, falta de imaginación o incluso un pensamiento mecanicista (Arnaiz et al., 2019; Orozco et al., 2017).

Todo ello nos hace reflexionar que, dentro del marco educativo, para el uso de las TIC tenemos que plantear distintas estrategias pedagógicas que nos ayuden a construir (Zappala et al., 2011):

- Una cultura basada en la equidad, la justicia e igualdad de oportunidades.
- La promoción de alfabetizaciones múltiples y en diferentes modalidades.
- Una educación pensada en y para la diversidad a partir de la valoración positiva de las capacidades diferentes.
- El sentido de comunidad, socialización y pertenencia plural.

De este modo, las TIC permiten a los y las profesionales optimizar la gestión de su actividad educativa, al disponer de un recurso didáctico exhaustivo, bien estructurado y ordenado, además de evaluar constantemente el progreso del estudiantado mediante programas que registran cambios automáticamente, facilitando su revisión y permitiendo valorar la recuperación y los efectos del tratamiento (Paula, 2003). Por tanto, y de acuerdo con Alba (2016, p. 16), la clave está en "lograr un diseño curricular en el que los objetivos, la forma de evaluación, los métodos y los materiales permiten que cada estudiante pueda acceder, participar y aprender en los contextos de enseñanza a los que pertenecen".

Para ello, las TIC deben responder a una serie de criterios relacionados con la ética personal, la adaptabilidad e interoperabilidad, la interconectividad con otros, la sostenibilidad, la seguridad, la asequibilidad económica y, por último, la accesibilidad (Rangel, 2015; Valero, 2010). Y es que, desde la perspectiva docente, reivindicar el uso de recursos digitales accesibles e inclusivos tiene que ver con ofrecer a cada uno de nuestros alumnos y alumnas un camino abierto y flexible que responda a todas y cada una de sus necesidades, independientemente de sus condiciones y posibilidades de accesibilidad. Igualmente, desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA en adelante) (CAST, 2018), también permitiría cumplir su tercer principio, que es reconocer que el alumnado adquiera un aprendizaje significativo (Moriña y Carballo, 2019).

Siguiendo la línea anterior, debemos atender a una clasificación de los recursos TIC, basada en distintas categorías, las cuales nos ayudan en la configuración y diseño para personas con NEE (Luna, 2013, p. 5):

- Por la finalidad de uso: educativo, simulador de vida independiente, diversión, accesibilidad, movilidad y como medio de comunicación.
- Por el coste de adquisición: alto coste, coste medio, bajo coste y gratuitos.
- Por el medio de acceso: compra, creación personalizada, descarga gratuita y en línea.
- Por el tipo de materiales que ofrecen: recursos interactivos, recursos para impresión y recursos para diseño.
- Por el tipo de tecnología: software, hardware, switch, simuladores, realidad virtual y realidad aumentada.
- Por el tipo de medios que utilizan: vídeos, audios, textos, imágenes y animaciones.
- Por el tipo de discapacidad: motora, visual, auditiva, intelectual, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, autismo y otros trastornos en el desarrollo.

De este modo, consideramos que la aplicación de las TIC en la educación inclusiva permite que el alumnado adquiera las competencias clave. Además, incita al profesorado a estar inmerso en un continuo proceso de renovación pedagógica y de formación continua, cuyo objetivo es poder emplearlas de forma significativa, dando respuestas a cada una de las necesidades de manera eficaz.

Es por eso por lo que, a continuación, en el presente capítulo, se procede a explicitar cómo aplicar las TIC en algunas de las discapacidades o trastornos de un modo más concreto. Trataremos la discapacidad motora para, posteriormente, abordar la discapacidad auditiva y visual, culminando con la discapacidad cognitiva. No obstante, y debido a la gran heterogeneidad dentro de las distintas discapacidades, es

importante matizar que, desde nuestra perspectiva, planteamos adaptar e individualizar las herramientas a las necesidades de las personas teniendo como referencia los principios del DUA: representación, acción y expresión, e implicación. Esto nos ayudará a garantizar el buen uso y manejo de las herramientas de la forma más estándar posible, atendiendo a un aprendizaje globalizado y significativo.

2.1. Discapacidad motora

La discapacidad motora es aquella que, de forma transitoria o permanente, presenta una alteración en el aparato motor, desde una variación ósea (baja talla) hasta las secuelas de una parálisis cerebral o espina bífida, encontrándose con menor grado de ejecución en sus capacidades. Desde una mirada pedagógica, las estrategias metodológicas deben tener como finalidad superar cualquier barrera proveniente del contexto, a la misma vez que favorecer su desarrollo personal y social, y, por tanto, su autonomía (Gallardo-López y García-Lázaro, 2021).

Por su heterogeneidad, encontramos diversas necesidades entre las cuales queremos reseñar los siguientes aspectos:

- Dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje, oral y escrito, sin tener porqué presentar ninguna necesidad a nivel cognitivo.
- Es conveniente plantear sistemas de comunicación, aumentativos o alternativos, que ayuden a trabajar la comunicación.
- El aprendizaje debe estar centrado en el desarrollo personal de las capacidades sensomotoras, cognitivas y perceptivas que le permitan atender a las posibles barreras de forma eficiente.
- Adquirir estrategias conductuales y estimular las habilidades sociales en la interacción con su entorno.
- Formalizar adaptaciones de acceso curricular y escolar.
- Teniendo en cuenta tales aspectos, es momento de presentar el repertorio de herramientas TIC que ayuden a beneficiar a esta discapacidad. Para ello, tomamos la clasificación de

Rodríguez y Arroyo (2014): de acceso al ordenador; sistemas aumentativos y alternativos; para el manejo y el control del entorno; y, por último, softwares específicos.

2.1.1. De acceso al ordenador

La aplicación directa sobre el teclado puede conllevar distintos grados de inconvenientes, ya que algunas personas usan una mano, otras las dos, o uno o varios dedos, o incluso el pie. Asimismo, encontramos diversos apoyos técnicos, conocidos como baja tecnología adaptada (Cabero y Córdoba, 2009). Entre ellos, encontramos dos clasificaciones principales:

Recursos hardware: ratones adaptados e interruptores (tracball, fiel, ergonómico, de cabeza y joystick), teclados extendidos con láminas intercambiables, tableros de comunicación portátiles, cámaras web, micrófonos, varillas, soportes, carcasas, etc.

Recursos software: teclados en pantalla, tableros de comunicación impresos e interactivos, sistemas con barrido de pantalla para controlar con voz, audio o con pulsadores maquinados por el movimiento voluntario predominante.

2.1.2. Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación

Estos sistemas están pensados para aquellas personas que no pueden usar el código verbal-oral-lingüístico de comunicación. Se encuentran sistemas:

De imágenes: consisten en fotografías o dibujos y están diseñados para personas que tienen gran dificultad comunicativa y de representación simbólica.

Pictográficos: tienen que ver con un sistema de símbolos a partir de dibujos que, a su vez, representan conceptos u objetos. Este sistema permite la comunicación directa o a distancia. Entre ellos, podemos encontrar: pictogramas PIC, SPC, Bliss, ortográfico y fichas de palabras Premack, entre otros.

2.1.3. Para el manejo y el control del entorno

La finalidad principal es favorecer su autonomía, ya que consiste en la manipulación de objetos por medio del ordenador. Entre ellos, se encuentra el control de entornos, ya que gracias al ordenador pueden manipular distintas herramientas domésticas como puertas, luces, avisador de teléfono, subir y bajar cortinas, permitiendo mayores posibilidades.

2.1.4. Softwares específicos

A pesar del coste que conlleva la instalación de softwares específicos, Andalucía, nuestra comunidad autónoma, ha puesto a disposición de las escuelas distintas aplicaciones: pictosonidos, Virtual Clic, Virtual Tec, Senswitcher, plaphoons, teclado virtual, etc.

2.2. Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva tiene que ver con la pérdida total o parcial del sistema auditivo, presentándose dos grupos en función del grado de pérdida auditiva (total o parcial) y las zonas afectadas (uno o ambos oídos). La ayuda que se le otorgue al alumnado dependerá del nivel lingüístico que presente, de la zona afectada, de su lenguaje y del sistema de comunicación, entre otros.

Cabe destacar que el desarrollo cognitivo de estos alumnos y alumnas puede ser más lento debido a la falta de estimulación ambiental, requiriendo atención especial al canal visual y su propia experiencia. Las dificultades surgen en la asimilación y abstracción cuando las imágenes requieren acompañamiento verbal, afectando a la adquisición del lenguaje hablado y escrito. Es crucial ampliar el vocabulario y trabajar en la comprensión del lenguaje figurativo y las metáforas, además de fomentar estrategias visuales y táctiles para promover su desarrollo cognitivo. Es por eso por lo que los recursos utilizados tienen que ver con el uso del texto con un diseño amplificado o con contrastes de colores para personas con problemas de debilidad visual o de color. También aquellos que otorgan información en Braille, elementos sonoros para personas con ceguera o lectores de texto (Carrascosa, 2015).

La mayoría de las personas con esta discapacidad utilizan recursos tecnológicos para acceder al mundo sonoro en su vida social. Estas herramientas se pueden clasificar en tres grupos: 1. Tecnología de ayuda para la audición y el entrenamiento auditivo (prótesis auditivas); 2. Tecnología de ayuda con soporte visual/sonoro en el contexto educativo (videoconferencias, los subtítulos o los hardwares (ordenador) o software (estimulación del lenguaje, lectoescritura, comprensión lectora o sistemas alternativos de comunicación), y; 3. Tecnología de de ayuda que mejoran la calidad de vida, la independencia y la autonomía (tecnología de comunicación a distancia o los avisadores luminosos y vibrotáctiles).

En relación con otros entornos sociales como el cine, el teatro o la televisión, de acuerdo con Gallardo-López (2019), consideramos necesario el tema de los subtítulos (presentado en el mismo idioma con códigos colores para poder acceder, identificando quién emite cada diálogo y además el énfasis del mensaje), o Closed Caption (subtítulo oculto, cuyo objetivo es describir lo que sucede en la pantalla de forma audible, con música de fondo, efectos sonoros especiales, o características acústicas de los objetos o personajes).

2.3. Discapacidad visual

Las personas con discapacidad visual pueden afrontar desde una pérdida parcial hasta total de la vista, lo cual implica ajustes y respuestas curriculares específicas. Factores, tales como el grado y el momento en que surge la discapacidad, junto con posibles dificultades adicionales, influyen en las adaptaciones requeridas. Es importante hacer hincapié en que el desarrollo cognitivo de este estudiantado se apoya en la interacción física con su entorno, construyendo conocimientos mediante la representación mental de conceptos y objetos, a través de procesos de abstracción (mediante la percepción y discriminación asocia un término o palabra al concepto) y generalización (determinar similitudes y propiedades a un nuevo concepto adquirido).

Y es que el alumnado con discapacidad visual enfrenta desafíos en el aprendizaje al carecer de visión, lo que requiere el uso de recursos TIC para facilitar su enseñanza. Sus necesidades incluyen acceder al entorno utilizando otros sentidos, adoptar sistemas alternativos de lectoescritura

y desarrollar autonomía personal, aunque estas características son generales y deben considerarse las particularidades de cada estudiante. Para apoyar su aprendizaje, los y las docentes pueden adaptarse a su ritmo, ofrecer experiencias significativas, guiar con juegos y hábitos, ajustar el entorno visualmente, seleccionar actividades representativas y aprovechar las TIC como recursos didácticos.

Asimismo, estos no pueden ser meramente vistos como actividades adicionales, sino como herramientas esenciales y recursos de apoyo en la práctica docente cotidiana. Es por eso por lo que es crucial que los y las docentes identifiquen y empleen todos los recursos y medios tecnológicos disponibles para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar. Dentro de estas ayudas técnicas específicas, o tiflotecnología, se encuentran las diseñadas especialmente para personas con discapacidad visual, así como aquellas adaptadas para su aplicación en equipos estándar. La tiflotecnología, según Córdoba et al. (2007, p. 105), se define como el conjunto de "técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos y deficientes visuales los medios oportunos para la adecuada utilización de la tecnología a fin de favorecer la autonomía personal y la plena integración social, laboral y educativa".

Por tanto, entre los recursos tiflotecnológicos disponibles se encuentran programas de:

Ampliación de caracteres en la pantalla como: Lupa-TV, Zoomtext, Open Book, Reading Galileo, NVDA y Jaws, ya que permiten ajustar el tamaño y la escala de los textos visualizados en un monitor. Para utilizar estas herramientas, el texto debe estar posicionado en una mesa de lectura XY, y algunas, como Lupa-TV y Open Book, pueden trabajar con diferentes combinaciones de colores. Open Book, en su caso, también incluye reconocimiento óptico y síntesis de voz, que requiere un revisor de pantalla de Windows para funcionar. Jaws, por su parte, es compatible solo con Windows, es ampliamente utilizado y permite la interacción mediante líneas braille y síntesis de voz, facilitando el acceso a aplicaciones como Microsoft Office, navegadores web y herramientas de reproducción de audio y CD.

Lectores de pantalla y dispositivos de almacenamiento de información que convierten el contenido visual en notas de voz o braille como: Braille'n Speak, Sonobraille y Optacon, que ayudan al estudiantado a comprender la distribución de la información en la pantalla y acceder a los comandos de lectura. Estos dispositivos les ayudan a navegar por la pantalla, entender cómo está organizada la información y acceder a los comandos de lectura. El Braille'n Speak es el más popular y portátil de todos ellos. Igualmente, encontramos Open Book y Screen Reader, que requieren de un scanner con reconocedor óptico de caracteres OCR capaz de convertir un impreso en texto digital para transformarse en voz. Además, encontramos programas que ayudan a la conversión directa de texto a voz sin el escaneo, utilizando motores de voz.

Otras herramientas tiflotecnológicas como las máquinas Perkins, calculadoras parlantes y ratones braille o impresoras braille. Respecto al software, se destacan La Pulga Leocadia, dirigido a niños de 2 a 5 años y centrado en un cuento interactivo con 30 actividades; y El Caracol Serafín, diseñado para niños mayores de 3 años, que ofrece cuentos y juegos interactivos con audios, imágenes y textos.

De igual modo, cabe señalar que toda persona con esta discapacidad cuenta con magnificadores y lupas digitales que amplían el tamaño de los objetos en pantalla hasta veinticinco veces, facilitando su acceso y permitiendo la modificación e inversión de contrastes para una mejor visualización. Algunos lectores de pantalla ya incorporan esta función. Y es que, en dispositivos móviles hay aplicaciones parlantes y amplificadores digitales disponibles para personas con discapacidad visual. Es por eso por lo que es importante desarrollar materiales didácticos interactivos que apoyen la educación de este colectivo, abarcando desde la enseñanza del braille hasta contenidos curriculares para todos los niveles educativos.

2.4. Discapacidad cognitiva

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001, p. 11), la discapacidad cognitiva se define como: "trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del

desarrollo y que afectan a nivel global la inteligencia: las funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y la socialización".

Esta afección, abarcada dentro del conjunto de trastornos mentales, posee una naturaleza adaptativa y persistente, y puede manifestar diversas limitaciones en la comunicación, el cuidado personal o las destrezas sociales. Estas restricciones pueden llevar al individuo a no lograr los niveles esperados de autonomía personal, responsabilidad social u otros aspectos cotidianos. En términos generales, se diagnostica como retraso global del desarrollo (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-V], 2013, p. 31) cuando "la persona no alcanza las metas y competencias anticipadas del rendimiento intelectual".

Desde una perspectiva educativa, el funcionamiento intelectual se evalúa a través de las dificultades que tienen los y las estudiantes, con o sin discapacidad intelectual, en el aprendizaje y en tareas que implican inteligencia conceptual, práctica y social (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015). Pues una persona con discapacidad cognitiva presenta NEE debido a problemas en procesos básicos como la atención, la memoria y la percepción. Tales dificultades de atención se manifiestan en procesos de inatención, desorganización, falta de persistencia en tareas, hiperactividad e impulsividad, que pueden poner en riesgo su integridad. En cuanto a las dificultades de memoria, estas son comunes en estudiantes con discapacidad cognitiva, afectando especialmente la memoria de trabajo, siendo una de las cuestiones más imprescindibles para la comprensión en el aprendizaje. Encontramos estrategias pedagógicas como el repaso, la organización y la clasificación del contenido.

Para concluir con las manifestaciones de la discapacidad cognitiva, encontramos las dificultades de percepción, que se refieren a la capacidad de captar y procesar estímulos externos mediante los sentidos. En el ámbito educativo, algunos estudiantes pueden tener dificultades sensoriales para procesar la información, o pueden no interpretarla correctamente a pesar de no tener problemas sensoriales, como sucede en ciertos casos de síndrome de Down. Es por eso por lo que es fundamental usar múltiples canales de comunicación para que el alumnado perciba y exprese con claridad y precisión el objetivo de la tarea, así como proporcionarle diversos estímulos sensoriales. Es fundamental seleccionar

los recursos adecuados y adaptarlos a las necesidades de este colectivo. Esto implica seleccionar el software correcto atendiendo a los siguientes criterios: a. lenguaje claro; b. fácil de usar, y; c. que ofrezca distintos niveles de complejidad. Además, debe permitir personalizar las actividades. Asimismo, algunos de esos programas informáticos están centrados en el afianzamiento del aprendizaje y la atención, enfocados siempre a reforzar y mejorar la conducta y el aprendizaje. Es por eso por lo que apostamos por softwares enmarcados en una estrategia cognitiva-conductual, puesto que ofrece una gran variedad de acciones multimedia, interactividad con los contenidos, representación gráfica de objetos relacionados a sonidos, música o voz, traduciéndose en mayores periodos de atención.

De este modo, algunos de los programas pueden ser: Pequén LeeTodo, la ardilla digital o bienvenidos al bosque, o incluso actividades que nos permiten trabajar a partir del juego. Por otro lado, encontramos programas que ayudan a mejorar las dificultades de memoria, centrándose en la comprensión de textos y resolución de problemas: Observa y Recuerda, Educapeques o programa 9letras, entre otros. Igualmente, los programas para mejorar la percepción deben potenciar los procesos de enseñanza con estímulos sensoriales variados. La incorporación de las TIC en el aula posibilita el uso de estímulos visuales, táctiles y auditivos, como en el caso de Letras, una plataforma web que permite al alumnado asociar imágenes con sonidos.

En síntesis, todos ellos posibilitan trabajar con diferentes niveles que, de forma sencilla y lúdica, pueden entrenar la memoria a corto plazo, ya que no da pie a que el alumnado pierda fácilmente la atención. Cabe mencionar que todo este tipo de estrategias deben estar debidamente organizadas a través de secuenciaciones, portales de acceso a la información especial (como portal ZAC Browser) y/o agendas de seguimiento, permitiéndonos tener mayor control sobre su uso y aplicación.

3. CONCLUSIONES

Como se ha podido evidenciar a lo largo de este capítulo, el uso de las TIC en el ámbito educativo no solo debe estar enfocado en la inclusión

de estos elementos como una herramienta anexa a la acción docente, sino que la principal característica que debe destacar es la significatividad en su uso pedagógico, donde repensamos el diseño, la configuración y el modo de aplicación que facilite el aprendizaje del alumnado con NEE.

Por su parte, hemos reflexionado acerca de las ventajas e inconvenientes de las TIC en la educación inclusiva como concepto que abarca más allá de la mera integración educativa. A este respecto, la educación inclusiva se erige como una filosofía que requiere infundirse de manera integral en todos los ámbitos del sistema educativo, formando parte, por tanto, de la propia cultura educativa, teniendo como principio general que todos y todas sean partícipes de los proyectos de aprendizaje liderados. Y es en este principio donde las TIC toman un gran protagonismo, ya que se presentan como herramientas eficientes para dar respuestas a las posibles barreras de aprendizaje que pudieran presentarse.

Si bien es cierto que, para liderar este tipo de iniciativas según los principios de la educación inclusiva, se demanda una preparación previa del profesorado acerca de cómo gestionar el uso y la aplicación de las TIC en pro de la atención a la diversidad. De acuerdo con Alarcó (2022), consideramos que es necesaria una mayor coherencia entre lo establecido políticamente sobre el concepto de inclusión y su práctica en las aulas. Así, sostenemos que el objetivo principal es ir trascendiendo de la pedagogía tradicional y su carácter meramente instrumental, a una participación sobre las estrategias educativas reales, unido todo ello a la formación en competencias TIC. A este respecto, Laitón et al. (2017, p. 92) señalan que "aunque se han desarrollado investigaciones para evaluar y conocer cuáles son las competencias TIC de los docentes en el proceso educativo, aún no se han hallado datos o información relacionados con un estudio que vincule específicamente una competencia en TIC con criterios de la inclusión educativa".

En este sentido, proponemos desarrollar el aprendizaje y la formación docente desde un enfoque colaborativo. Esto ayudará a fortalecer las capacidades de los docentes para fomentar escuelas y espacios escolares inclusivos. Es fundamental trabajar juntos para aprovechar las ventajas de esta estrategia didáctica y poder enfrentar las dificultades

originadas en el contexto escolar. Todo ello con el objetivo de lograr una educación inclusiva, justa, equitativa y de calidad.

Por último, cabe destacar que aún existen dificultades para generar verdaderamente garantías de acceso y de oportunidades equitativas. Barreras como la accesibilidad, la usabilidad o la falta de formación tecnopedagógica en los docentes, son algunos de los obstáculos identificados (Cotán *et al.*, 2021). Sin embargo, son innegables los múltiples beneficios que los recursos tecnológicos ofrecen y, es, precisamente desde este enfoque, desde donde este trabajo hace hincapié: en cómo las herramientas TIC permiten la evolución y el desarrollo de alfabetizaciones múltiples, generando espacios reales de aprendizaje (Perera y Moriña, 2019), atendiendo a las necesidades y ritmo de cada estudiante, incluidos los estudiantes con discapacidad.

4. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se deriva de un Proyecto de Investigación Educativa (modalidad A2) financiado por el Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva, titulado: *"Análisis de buenas prácticas inclusivas a través de los recursos tecnológicos en las aulas universitarias: la visión del estudiantado con discapacidad"*.

5. REFERENCIAS

Alarcó, G. (2022). Mediación de las TIC en el contexto de una educación inclusiva. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 15* (7), 31-54.

Alba, C. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: el diseño universal para el aprendizaje. Morata.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington.

Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación,* (67), 227-245. https://doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245

Arnaiz, P., de Haro, R. y Maldonado, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research, 8* (1), 18-24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Azorín, C. M., Ainscow, M., Arnaiz, P. y Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23* (1), 11-36. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva, 2* (1), 61-77.

Cabero, J. y Ruiz, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation, 9,* 16-30.

Carrascosa, J. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 1* (2), 101-113.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines. CAST.

Córdoba, M., Fernández, J. M. y Cabero, J. (2007). Las TIC y la diversidad visual tiflotecnología. En J. Cabero, M. Córdoba y J. M. Fernández (Coords.), *Las TIC para la igualdad: nuevas tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 101-130). Editorial MAD.

Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad, 5* (1), 43-61. https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03

Cotán, A., Carballo, R., & Spinola-Elias, Y. (2021). Giving a voice to the best faculty members: benefits of digital resources for the inclusion of all students in Arts and Humanities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991492

Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación, 17,* 11-30. https://doi.org/10.35362/rie1701101

Gallardo-López, J. A. (2019). Accesibilidad a la cultura audiovisual para personas con discapacidad sensorial. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI* (pp.11-19). Adaya Press.

Gallardo-López, J. A. y García-Lázaro, I. (2021). Accesibilidad y educación inclusiva: un estudio sobre la desigualdad de acceso al aprendizaje. En E. López-Meneses; D. Cobos-Sanchiz; L. Molina-García; A. Jaén-Martínez; y A. H. Martín-Padilla (Eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3916-3924). Octaedro.

Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2015). *La atención educativa a las personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Sevilla.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16* (2), 249-294.

Hervás, C. y Toledo, P. (2007). Las tecnologías como apoyo a la diversidad del alumnado. En J. Cabero (Coord.), *Tecnologías educativas* (pp. 236-248). McGraw-Hill.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Aljibe.

Laitón, E., Gómez, S. E., Sarmiento, R. E. y Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia 13* (2), 82-95.

Luna, M. R. (2013). Tecnología y discapacidad: una mirada tecnológica. *Revista Digital Universitaria, 14* (12), 1-19.

Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Comparative educational inclusion in UNESCO and OECD from social cartography. *Educación XXI, 24* (1), 93-115. http://doi.org/10.5944/educXX1.26444

Moriña, A. y Carballo, R. (2019). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educaçao ed Sociedade, 41,* 1-16. https://doi.org/10.1590/ES.214662

OECD. (2018). Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. OECD.

OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud. OMS.

Orozco, G. H., Tejedor, F. y Calvo, M. (2014). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa, 35* (1), 35-52. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.240351

Paula, I. (2003). Educación Especial. Técnicas de Intervención. McGraw-Hill.

Perera-Rodríguez, V. H., & Moriña Díez, A. (2019). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, *27*(1), 65-76. https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117

Quintas, A. y Latorre, C. (Coords.). (2022). Tecnología y neuroeducación desde un enfoque inclusivo. Octaedro.

Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 34* (1), 76-96.

Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales propuesta de un perfil. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 46,* 235-248. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15

Rodríguez, M. y Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la educación inclusiva. *Digital Education Review, 25,* 108-126.

Román, M., Cardemil, C. y Carrasco, A. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4* (2), 8-35. https://doi.org/10.15366/riee2011.4.2.001

UNESCO. (2016). Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. UNESCO.

Valero, M. A. (2010). Tecnologías para la educación inclusiva: de la integración a la interacción. En P. Arnaiz (Coord.), *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 55-72). Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Zappala, D., Koppel, A. y Sushodolsky, M. (2011). *Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual.* Conectar Igualdad.

LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL LABERINTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO SOBRE PERSPECTIVAS DIVERGENTES Y ESTRATEGIAS DE AVANCE

AROA CASADO RODRÍGUEZ
Universidad Camilo José Cela

JAVIER JIMÉNEZ FLORES
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión en el ámbito educativo se ha convertido en un tema de creciente interés y debate en la sociedad contemporánea, cobrando especial relevancia en las discusiones académicas y políticas. El concepto de inclusión, intrínsecamente vinculado a valores como la equidad, justicia, y la igualdad de oportunidades, desempeña un papel crucial en la formulación de políticas educativas destinadas a garantizar una educación accesible y adecuada para todos. Sin embargo, a pesar de su prevalencia en el discurso público y político, la inclusión es un término complejo, cuya implementación efectiva en el ámbito educativo sigue siendo un desafío considerable.

En un estudio reciente que exploró las percepciones individuales sobre la inclusión educativa, se revelaron *insights* valiosos sobre cómo este concepto es entendido y valorado por diferentes actores dentro del sistema educativo (Casado y Jiménez, 2023). Este análisis detallado no sólo arrojó luz sobre las múltiples facetas de la inclusión, sino que también destacó las divergencias significativas entre las percepciones personales y las opiniones prevalecientes en distintos entornos sociales. La investigación subraya la importancia de abordar la inclusión desde un

enfoque holístico, que considere tanto las políticas públicas como las experiencias y expectativas de aquellos directamente afectados por estas políticas, incluyendo estudiantes, educadores, y padres de personas con discapacidad.

Este capítulo se propone comparar los hallazgos de este estudio con otro análisis focalizado en las opiniones y percepciones de los padres de personas con discapacidad. Un grupo cuyas experiencias en relación con la inclusión educativa pueden ofrecer perspectivas fundamentales para la comprensión integral de este concepto. La comparación de estos dos estudios pretende no sólo identificar áreas de consenso y discrepancia entre distintos grupos de interés, sino también profundizar en el entendimiento de cómo las variables, como el contexto socioeconómico, y las experiencias personales influyen en la percepción y valoración de la inclusión.

La literatura existente sugiere que la inclusión educativa debe ir más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidad en aulas regulares; requiere un replanteamiento profundo de las estrategias pedagógicas, estructuras organizativas, y prácticas culturales dentro de las instituciones educativas para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes (Graham y Slee, 2008; UNESCO, 2003). A través de un enfoque comparativo, este capítulo buscará ofrecer una nueva perspectiva sobre la inclusión, enfatizando la necesidad de políticas y prácticas que realmente respondan a la diversidad del alumnado.

El análisis comparativo entre las percepciones de los encuestados en el estudio original y las opiniones de los padres de personas con discapacidad puede revelar diferencias importantes en cuanto a las expectativas sobre lo que debería ser la inclusión educativa. Mientras que el primer estudio destaca la diversidad de interpretaciones y la presencia de discrepancias significativas en la comprensión del concepto de inclusión (de Camilloni, 2008), el análisis de las perspectivas de los padres podría arrojar luz sobre las preocupaciones prácticas, esperanzas, y desafíos enfrentados diariamente en el intento de acceder a una educación verdaderamente inclusiva para sus hijos.

Este capítulo, por tanto, no solo buscará entender la inclusión desde una perspectiva teórica y conceptual, sino que también se esforzará por

captar la realidad vivida de aquellos directamente implicados en procesos de inclusión educativa. Al hacerlo, se espera contribuir a la construcción de un diálogo más rico y matizado sobre cómo avanzar hacia sistemas educativos que sean verdaderamente inclusivos, equitativos, y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones.

2. OBJETIVOS

El propósito central de este estudio es realizar un análisis comparativo detallado de las perspectivas sobre la inclusión en el ámbito educativo, enfocándose en dos grupos específicos: familias con hijos con discapacidad y miembros de la población general y/o especialistas en educación que no son cuidadores directos. Este enfoque comparativo se diseña con las siguientes finalidades:

Evaluación y contraste de percepciones: Determinar cómo las familias con hijos con discapacidad, comparadas con la población general y especialistas en educación no cuidadores, entienden y valoran el concepto de inclusión educativa. Este objetivo busca captar las variaciones en la comprensión del término y cómo estas diferencias pueden reflejar variadas experiencias y expectativas frente a las políticas educativas inclusivas.

Identificación de diferencias y similitudes: Analizar las expectativas y percepciones respecto a la efectividad de las políticas y prácticas de inclusión implementadas en las instituciones educativas. Este análisis incluirá la exploración de las áreas donde existen consensos y discrepancias significativas entre los grupos estudiados, lo que puede proporcionar *insights* valiosos para ajustes en las estrategias de inclusión.

Análisis de desafíos y oportunidades: Examinar cómo los distintos grupos identifican y reaccionan ante los desafíos y oportunidades que presenta la implementación de estrategias inclusivas en la educación. Este estudio considerará factores como las experiencias personales, el contexto socioeconómico y el nivel de conocimiento profesional sobre inclusión, para entender mejor las barreras y los facilitadores percibidos en el proceso de inclusión.

Exploración de herramientas y estrategias: Investigar cuáles son las herramientas y estrategias que cada grupo considera esenciales para mejorar la inclusión educativa. Este enfoque permitirá detectar áreas de acuerdo y desacuerdo que podrían ser cruciales para informar y optimizar el desarrollo de políticas educativas más efectivas y responsivas a las necesidades de todos los estudiantes.

A través de este estudio comparativo, se busca profundizar en la comprensión de la inclusión desde múltiples perspectivas, contribuyendo así a un diálogo más enriquecido y fundamentado sobre cómo avanzar hacia un sistema educativo que sea verdaderamente inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones específicas. Este esfuerzo de investigación tiene el potencial de impactar positivamente en la formulación de políticas, asegurando que las estrategias de inclusión educativa sean efectivas y holísticas, considerando las voces de todos los actores involucrados en el sistema educativo.

3. METODOLOGÍA

En el contexto de este estudio, se realizó una meticulosa encuesta a un grupo compuesto por 32 individuos para profundizar en su entendimiento y percepción del concepto de inclusión en el ámbito educativo. Esta encuesta fue cuidadosamente diseñada para incluir una mezcla de preguntas cerradas, que requerían de los participantes respuestas binarias, junto con preguntas abiertas que les ofrecían la oportunidad de expresar sus pensamientos y opiniones de manera más expansiva y sin restricciones. La intención detrás de esta metodología dual era doble: por un lado, permitir a los encuestados la libertad de expresar sus ideas y reflexiones personales para así capturar un amplio espectro de puntos de vista sobre la inclusión; y por otro, obtener datos cuantitativos precisos y directamente comparables que facilitaran un análisis riguroso y objetivo de las respuestas.

El principal propósito de la encuesta era indagar sobre la primera idea o asociación que surgía en la mente de los encuestados al pensar en el término "inclusión". Utilizando estas respuestas como punto de partida,

se buscaba identificar si existían variaciones significativas entre las concepciones individuales y las percepciones que los participantes tenían sobre el entorno social en que se desenvuelven. Este análisis ayudaría a determinar la consistencia y similitudes en la comprensión del término inclusión a nivel individual y colectivo. Además, se exploró la conexión percibida entre los conceptos de inclusión y discapacidad. El objetivo era entender cómo se relacionaban estos términos entre sí y detectar posibles preconcepciones o estereotipos que pudieran influir en el modo en que se considera la discapacidad dentro del contexto de la inclusión educativa. Este enfoque podría revelar *insights* valiosos sobre las actitudes y comprensiones prevalentes respecto a la discapacidad en las prácticas educativas inclusivas. La encuesta también incluyó preguntas sobre herramientas o estrategias que los encuestados consideraban importantes para fomentar una mayor inclusión en el ámbito educativo. Esta información es crucial para identificar métodos efectivos y prácticos que podrían ser empleados para desarrollar ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos.

Finalmente, se evaluaron diversas variables demográficas y profesionales, como la edad, el género, el nivel educativo y la experiencia laboral en educación, con el fin de identificar cualquier influencia significativa que estas pudieran tener sobre las opiniones y conceptos de inclusión de los participantes. Este análisis de variables permitiría discernir si ciertos factores demográficos o de experiencia tienen un impacto notable en las percepciones sobre la inclusión, facilitando así una comprensión más detallada y matizada de las actitudes hacia la inclusión educativa.

4. RESULTADOS

El presente estudio fue diseñado meticulosamente para analizar las percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa, enfocando su atención en una evaluación profunda de diversas variables demográficas. A través de este análisis, se buscó comprender mejor cómo las características individuales de los participantes podrían influir en sus opiniones y experiencias relativas a la inclusión en el ámbito educativo. Los resultados obtenidos se exponen a continuación, estructurados según las

distintas características demográficas y las respuestas concretas de los participantes acerca de la inclusión.

Distribución Demográfica de los Participantes:

- **Distribución de Edades:** En la distribución por edades, el grupo más numeroso estuvo conformado por los participantes de 31 a 39 años, quienes representaron el 40.6% del total de la muestra. Les siguieron los de 40 a 50 años, constituyendo el 37.5%. El segmento de 51 a 59 años incluyó el 15.6% de los participantes. Los grupos de menor y mayor edad, en cambio, representaron menos del 5% de la muestra, lo que sugiere una menor participación de estas franjas en el estudio.

- **Nivel Educativo:** Respecto al nivel educativo, la mayoría de los participantes reportaron tener un grado universitario, diplomatura o licenciatura, alcanzando el 34.4% del total. El siguiente nivel más común fue la formación profesional de grado superior, con el 21.9%. Además, un 15.6% de los encuestados indicó haber completado un máster universitario. En contraste, los niveles de educación primaria, doctorado y la preparación para oposiciones funcionariales se presentaron en un porcentaje igualmente bajo, del 3.1% cada uno.

- **Rangos Salariales:** En cuanto a los rangos salariales, un 18.8% de los encuestados indicaron no tener empleo actualmente. El 34.4% de los participantes señaló que sus ingresos anuales eran inferiores a 16,000€, mientras que un 28.1% percibía entre 16,000€ y 25,000€ anuales. Los salarios superiores a 25,000€ y hasta más de 50,000€ se observaron en menores proporciones, destacando una distribución de ingresos tendente a los rangos medios y bajos.

- **Distribución Geográfica:** Desde el punto de vista geográfico, Andalucía se destacó como la comunidad autónoma con mayor número de participantes, con un 25%. Le siguieron Castilla y León y Aragón, ambas con un 15.6% de representación.

Cataluña y la Comunidad Valenciana también mostraron una participación significativa, con un 12.5% cada una.

Percepciones sobre la Inclusión Educativa:

- **Por Comunidad Autónoma:** Cantabria mostró el mayor grado de escepticismo respecto a la inclusión educativa, con el 100% de sus participantes negando su existencia. En Andalucía, el escepticismo también fue prominente, con un 87.5% de respuestas negativas. Contrastando con esto, la Comunidad Valenciana presentó una división más equilibrada de opiniones, con un tercio de las respuestas en cada una de las categorías: negativa, indecisa y afirmativa.

- **Por Edad:** Los más jóvenes, de 17 a 22 años, mostraron una completa indecisión respecto a la inclusión. Por su parte, los participantes de 23 a 30 años expresaron una negativa rotunda sobre la existencia de inclusión educativa. Sin embargo, un ligero optimismo emergió entre los de 40 a 50 años, con un 16.7% percibiendo algún grado de inclusión.

- **Por Nivel de Estudios:** Las percepciones también variaron significativamente con el nivel educativo. Los individuos con formación universitaria manifestaron el mayor índice de afirmación sobre la inclusión, con un 18.2%. En contraste, los participantes con niveles de educación primaria o doctorado negaron completamente la inclusión educativa.

- **Por Rango Salarial:** Entre los participantes con ingresos de 35,000 a 50,000 euros, la percepción sobre la inclusión se mostró dividida, con un 50% afirmándola. No obstante, aquellos con ingresos entre 50,000 y 80,000 euros expresaron una negativa unánime sobre la existencia de inclusión educativa.

GRÁFICO 1. *Gráfico que muestra las respuestas a la pregunta: "¿Crees que las personas que te rodean tienen el mismo concepto de "inclusión" que tú?" formulada a 32 encuestados*

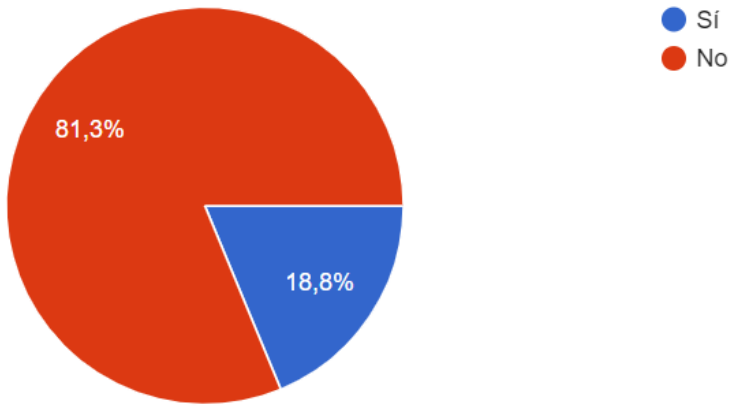


GRÁFICO 2. *Gráfico que muestra las respuestas a la pregunta: "¿Has escuchado, alguna vez, hablar de "inclusión" en contexto educativo?" formulada a 32 encuestados*

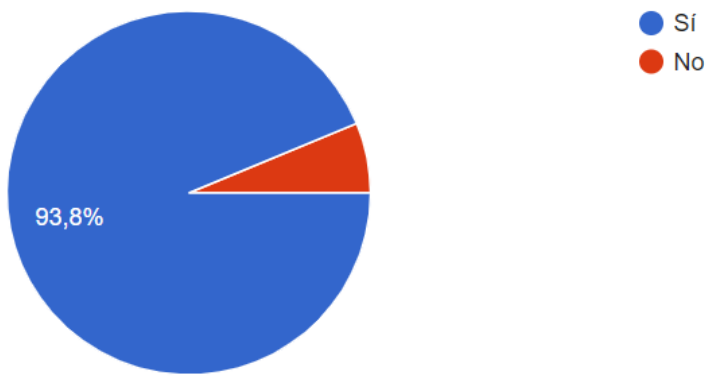


TABLA 1. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 32 encuestados en base a su comunidad autónoma de origen*

Comunidad Autónoma	% No	% No lo tengo claro	% Sí
Andalucía	87.5	12.5	0.0
Cantabria	100.0	0.0	0.0
Castilla y León	60.0	40.0	0.0
Castilla-La Mancha	0.0	100.0	0.0
Cataluña	50.0	50.0	0.0
Colombia (nota: fuera de España, incluida por error)	0.0	100.0	0.0
Comunidad Valenciana	33.3	33.3	33.3
Comunidad de Madrid	60.0	20.0	20.0
Galicia	0.0	100.0	0.0
La Rioja	0.0	100.0	0.0

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 32 encuestados en base a su edad*

Rango de edad	% No	% No lo tengo claro	% Sí
17-22	0.0	100.0	0.0
23-30	100.0	0.0	0.0
31-39	46.2	53.8	0.0
40-50	58.3	25.0	16.7
51-59	60.0	40.0	0.0

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 32 encuestados en base a su nivel de estudios*

Nivel de Estudios	% No	% No lo tengo claro	% Sí
Bachillerato	66.7	33.3	0.0
Doctorado	100.0	0.0	0.0
Educación Primaria	100.0	0.0	0.0
Formación Profesional de Grado Medio	66.7	33.3	0.0
Formación Profesional de Grado Superior	28.6	71.4	0.0
Grado, Diplomatura o Licenciatura Universitaria	36.4	45.5	18.2
Máster Universitario	80.0	20.0	0.0
Oposición funcionaria	100.0	0.0	0.0

TABLA 4. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 32 encuestados en base a su rango salarial*

Rango Salarial	% No	% No lo tengo claro	% Sí
Entre 16.000-25.000€	66.7	33.3	0.0
Entre 25.000-35.000€	50.0	50.0	0.0
Entre 35.000-50.000€	50.0	0.0	50.0
Entre 50.000€-80.000€	100.0	0.0	0.0
Menor de 16.000€	45.5	54.5	0.0
No trabajo	33.3	50.0	16.7

Fuente: elaboración propia

En la fase posterior de la investigación, se emprendió un minucioso análisis de todas las respuestas abiertas suministradas por los encuestados acerca del significado que ellos le atribuían al término "inclusión". Este proceso implicó la utilización de herramientas de análisis cualitativo avanzadas, destacando el uso del *software* ATLAS.ti, una herramienta ampliamente reconocida en la investigación social por su capacidad para facilitar la codificación, análisis y categorización de grandes volúmenes de datos textuales.

El primer paso consistió en la codificación de las respuestas, donde cada segmento de texto fue etiquetado con códigos que representaban ideas o conceptos clave mencionados por los participantes. Este proceso permitió organizar los datos de manera que facilitara su análisis e interpretación posterior. A continuación, se categorizaron estos códigos en temas más amplios que reflejaban las percepciones y entendimientos subyacentes de los participantes respecto a la inclusión. Este enfoque sistemático y estructurado aseguró que el análisis fuera tanto exhaustivo como replicable.

El resultado de este proceso de codificación y categorización se visualizó en el Gráfico 3, presentado como una nube de conceptos. Esta nube de conceptos o "word cloud", destacó los términos más frecuentemente utilizados por los encuestados para definir o describir la inclusión. Entre los términos más destacados se encontraban "mentira", "falsedad", "utopía", "aceptación", "igualdad", "desigualdad", y "derechos". Estos términos ofrecen una visión rica y polifacética de cómo se

conceptualiza la inclusión, evidenciando una mezcla de escepticismo e idealismo, junto con un reconocimiento de los principios fundamentales de derechos y equidad.

Además, para profundizar en la comprensión de las actitudes y sentimientos de los encuestados hacia la inclusión, se implementó un análisis adicional donde las respuestas se categorizaron en tres emociones principales: positivas, negativas y neutras. Esta clasificación fue esencial para discernir la tonalidad emocional con la que los participantes discutían el concepto de inclusión. Notablemente, el análisis reveló que el 100% de los participantes expresó sentimientos negativos cuando se refería al concepto de inclusión, lo cual se visualizó claramente en el Gráfico 4.

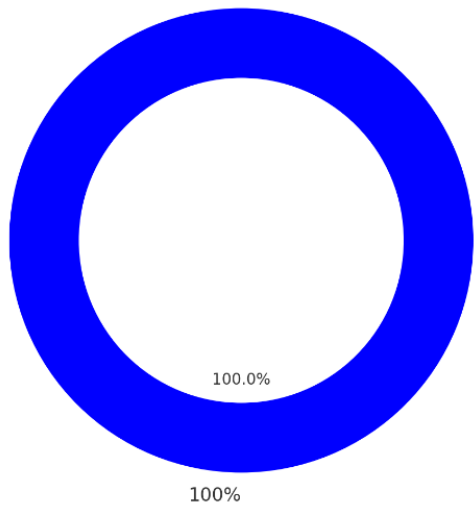
Este predominio de respuestas negativas es indicativo de las profundas frustraciones y desilusiones que muchos encuestados sienten respecto a la implementación y efectividad de las políticas de inclusión educativa. Estos hallazgos son cruciales para entender la diversidad de opiniones y experiencias relacionadas con la inclusión educativa y sugieren que hay un significativo trabajo por hacer en términos de mejorar las políticas y prácticas para que la inclusión se perciba más positivamente entre los grupos afectados.

GRÁFICO 3. *Nube conceptual que muestra las palabras más utilizadas para definir el concepto personal que los encuestados tienen del término inclusión*



En resumen, la investigación ofreció una mirada detallada y matizada a las complejas realidades que encierran las políticas de inclusión educativa, mostrando una variedad de interpretaciones y sentimientos que son fundamentales para cualquier esfuerzo futuro dirigido a mejorar la inclusión en el ámbito educativo.

GRÁFICO 4. *Gráfico de sobre los sentimientos asociados a los conceptos utilizados por los encuestados al desarrollar su concepto de inclusión*



5. DISCUSIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado como un pilar fundamental en el desarrollo de políticas educativas modernas, orientadas a garantizar equidad y justicia dentro del sistema educativo. Sin embargo, una revisión exhaustiva de la literatura académica revela que la inclusión sigue siendo un término complejo y multifacético, cuya implementación efectiva enfrenta desafíos significativos, como evidencian investigaciones de la UNESCO (2003) y Ainscow (2005). Este capítulo se dedica a un análisis comparativo de las percepciones sobre la inclusión educativa entre la población general y las familias de personas con discapacidad, basado en estudios recientes y discusiones teóricas en el campo. El objetivo es explorar cómo las políticas pueden ser mejor adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes.

Los estudios sobre la percepción de la inclusión educativa muestran que existe una notable variabilidad en cómo diferentes demografías entienden y valoran este concepto. Casado y Jiménez (2021) indican que, aunque la población general está familiarizada con el término "inclusión", existen divergencias significativas en su comprensión y en las expectativas de su aplicación práctica. Factores como la edad, el nivel educativo y el rango salarial influyen en cómo las personas perciben la efectividad de las políticas de inclusión implementadas en sus comunidades. En regiones como Cataluña y Madrid, donde las políticas inclusivas son promovidas activamente, los ciudadanos expresan dudas sobre la autenticidad de su implementación, lo que sugiere una desconexión entre la retórica política y la experiencia percibida por los ciudadanos. Esta brecha es crucial abordar para fortalecer la implementación de políticas de inclusión.

En contraste, las percepciones de las familias de personas con discapacidad tienden a ser más escépticas, posiblemente debido a interacciones directas y desafiantes con el sistema educativo (Smith y Tyler, 2011). Descripciones de la inclusión emergen con términos como "mentira" y "utopía", reflejando una disonancia profunda entre las expectativas y la realidad de las políticas inclusivas. No obstante, también se observan términos como "aceptación" y "derechos", indicando que, a pesar del escepticismo, existe un fuerte deseo de lo que la inclusión debería significar idealmente.

La literatura sugiere que lograr una inclusión genuina requiere más que la simple integración de estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares; implica un replanteamiento de las estrategias pedagógicas, las estructuras organizativas y las prácticas culturales dentro de las instituciones educativas (Graham y Slee, 2008; Ainscow, 2005). Además, al comparar las experiencias y expectativas de la población general con las de las familias de personas con discapacidad, se resalta la importancia de considerar las diversas perspectivas afectadas por estas políticas para lograr una implementación efectiva de la inclusión (Booth y Ainscow, 2002).

Este análisis comparativo no solo busca identificar áreas de consenso y discrepancia entre distintos grupos de interés, sino también profundizar en cómo las variables contextuales y personales afectan la percepción y

valoración de la inclusión. Con ello, se espera contribuir a la construcción de un diálogo más enriquecido y matizado sobre cómo avanzar hacia sistemas educativos que sean verdaderamente inclusivos y equitativos.

Propuestas de mejora para la inclusión de personas con discapacidad

Para abordar efectivamente la inclusión de personas con discapacidad, se han consultado dos fuentes fundamentales: el informe de la Secretaría General de las Naciones Unidas (2021), que abarca la inclusión dentro del sistema de las Naciones Unidas y en la sociedad en general, y la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 (Ministerio de Derechos Sociales, 2022). De estas fuentes se derivan varias propuestas estratégicas:

- **Educación y Capacitación Continua**: Implementar programas de capacitación continua para personal de todos los sectores para mejorar la comprensión y facilitación de las necesidades de las personas con discapacidad, con un énfasis especial en la inclusión educativa que atienda a necesidades individuales.

- **Mejora de la Accesibilidad y Tecnología**: Avanzar en la accesibilidad física y digital en todos los espacios públicos y privados, incluyendo la implementación de tecnologías como la interpretación en lengua de señas y el subtitulado en tiempo real en eventos y plataformas digitales.

- **Participación Activa y Política**: Fomentar la participación activa de las personas con discapacidad en el diseño y ejecución de políticas que les afecten, asegurando su presencia en la toma de decisiones políticas y en la vida cultural, de ocio, turismo y deporte.

- **Inclusión Laboral y Autonomía Personal**: Promover la inclusión laboral mediante la creación de entornos de trabajo accesibles y el apoyo a la autonomía personal a través de servicios como la asistencia personal y el desarrollo del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD).

- **Alianzas Estratégicas y Financiación**: Establecer y fortalecer alianzas con organizaciones de personas con discapacidad y asegurar la financiación adecuada para iniciativas de inclusión, tanto a nivel nacional como internacional.

- **Respuesta Inclusiva a Emergencias**: Garantizar que las respuestas a crisis y emergencias, incluidas pandemias, consideren específicamente las necesidades de las personas con discapacidad, integrando estas consideraciones en la planificación y respuesta de emergencia.

- **Eliminación de la Discriminación y Promoción de Derechos**: Enfocar esfuerzos en eliminar cualquier forma de discriminación y promover los derechos de las personas con discapacidad, especialmente protegiendo los derechos de los menores y asegurando el trato digno en todas las instancias.

En el marco de la investigación que se llevó a cabo, se solicitó a las familias, en su papel de cuidadores principales, que proporcionaran sugerencias y propuestas para mejorar la inclusión de personas con discapacidad. Este estudio permitió recopilar una serie de respuestas significativas que reflejan la perspectiva de las familias involucradas. A continuación, se detallan las principales propuestas y perspectivas emergentes:

- **Recursos y Apoyo**: Numerosas contribuciones resaltaron la imperiosa necesidad de proveer a los centros educativos de recursos suficientes, tanto materiales como humanos. Esto incluye la incorporación de más profesionales especializados y la reducción de la ratio de estudiantes por aula para facilitar un entorno más personalizado y efectivo.

- **Formación del Profesorado**: Se enfatizó en la importancia de enriquecer la formación del profesorado en temas de inclusión y discapacidad. Las sugerencias apuntan hacia una capacitación robusta que asegure que los educadores estén mejor preparados para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, garantizando una educación más inclusiva y equitativa.

- **Adaptación Curricular**: Se propuso la adaptación del nivel curricular a las necesidades individuales de los alumnos con discapacidades, recomendando la implementación de medidas de apoyo personalizadas y efectivas que promuevan el desarrollo académico y social del estudiantado.

- **Concienciación y Cultura**: Las propuestas subrayaron la necesidad de educar y sensibilizar tanto a los alumnos como a las familias, con el fin de fomentar un ambiente inclusivo, respetuoso y empático hacia la discapacidad en los entornos educativos y comunitarios.

- **Participación de la Familia**: Se sugirió un enfoque de respeto y apoyo hacia las decisiones familiares, reconociendo el papel central que juegan las familias en la búsqueda del bienestar de sus hijos. Además, se recomendó una participación activa de las familias en la comunidad educativa para fortalecer el proceso inclusivo.

- **Inclusión Social y Actividades**: Se destacó la importancia de ofrecer actividades extraescolares inclusivas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades y la integración social desde edades tempranas, asegurando así una mayor cohesión social y aceptación de la diversidad.

- **Profesionales Formados y Comprometidos**: La necesidad de contar con personal cualificado y comprometido fue un tema recurrente, destacando la importancia de la preparación y la sensibilidad del personal educativo hacia las necesidades de los niños con requerimientos especiales.

- **Mejora de Infraestructuras y Adaptaciones**: Se sugirió una mejora continua en las infraestructuras de los centros educativos para asegurar su total accesibilidad, así como realizar adaptaciones específicas que respondan a las necesidades físicas y cognitivas del alumnado diverso.

- **Políticas y Legislación Efectiva**: Varios participantes hicieron hincapié en la necesidad de implementar efectivamente la legislación existente sobre inclusión y adaptar las políticas educativas para asegurar que cada niño reciba el apoyo necesario de acuerdo a su situación particular.

- **Inclusión desde el Diseño Curricular**: Se propuso que el diseño curricular se realice desde un principio con un enfoque inclusivo que contemple la diversidad de los estudiantes y promueva la igualdad de oportunidades desde la base del sistema educativo.

- **Cambio de Cultura Organizacional y Aceptación Social**: Se destacó la importancia de cambiar la cultura organizacional de los centros educativos y fomentar una mayor aceptación social de la diversidad, implicando a todos los actores del sistema educativo.

- **Fomento de la Autonomía y Participación Activa del Alumno**: Se resaltó la importancia de estimular el potencial individual de cada alumno, destacando sus puntos fuertes y trabajando en los débiles, y fomentando su autonomía y participación activa en su proceso educativo.

- **Información y Comunicación**: Se sugirió la mejora de la información y la comunicación entre la escuela y las familias, así como entre los alumnos, para fomentar una mayor comprensión y colaboración en la inclusión educativa.

- **Espacios de Discusión y Aprendizaje**: Algunos padres propusieron la creación de grupos de discusión y aprendizaje donde se puedan compartir experiencias y conocimientos sobre inclusión, tanto para padres como para profesionales, facilitando así un entorno de apoyo y aprendizaje continuo.

Al comparar las propuestas del informe de la Secretaría General de las Naciones Unidas (2021) y la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 con las sugerencias ofrecidas por las familias en el estudio, se observan varios puntos de convergencia y algunas áreas de enfoque

específico que varían según la fuente. Ambos conjuntos de propuestas reflejan un compromiso general hacia la mejora de la inclusión de personas con discapacidad, aunque difieren en su alcance y especificidades.

En cuanto a los puntos de convergencia, ambos grupos enfatizan la importancia de la educación y formación continua del profesorado, lo cual es esencial para mejorar la comprensión y atención a las necesidades de las personas con discapacidad y se reconoce como fundamental para promover una inclusión efectiva en el ámbito educativo. Además, proponen mejoras en la accesibilidad, tanto física como digital, y sugieren adaptaciones curriculares y mejoras en las infraestructuras educativas para atender las necesidades específicas de los alumnos con discapacidades. También existe un fuerte énfasis en fomentar la participación activa de las personas con discapacidad en varios aspectos de la vida, incluyendo la educación, la inclusión laboral y la toma de decisiones políticas, destacando la importancia de la autonomía y la participación activa de los alumnos en su proceso educativo.

En cuanto a las diferencias en los enfoques específicos, mientras que la Estrategia Española y el informe de las Naciones Unidas proponen establecer alianzas estratégicas y asegurar financiación adecuada para iniciativas de inclusión, las familias se centran más en las necesidades inmediatas dentro del entorno educativo, como la disponibilidad de recursos y el soporte directo en las aulas. Además, la estrategia a nivel político introduce la necesidad de integrar consideraciones específicas para personas con discapacidad en la planificación y respuesta ante emergencias, un aspecto que no es mencionado directamente por las familias en sus propuestas, las cuales se centran más en el contexto educativo y social cotidiano. Por último, los documentos de política ponen un énfasis considerable en la eliminación de la discriminación y la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, mientras que las familias se concentran en aspectos prácticos y operativos que impactan directamente la vida diaria y educativa de sus hijos.

Estas diferencias y convergencias reflejan cómo las familias, como cuidadores principales y miembros activos de la comunidad educativa, ofrecen una perspectiva basada en la experiencia diaria que complementa las visiones más amplias y estructurales de las políticas nacionales e

internacionales. La integración de estas perspectivas puede enriquecer las políticas actuales, asegurando que las medidas adoptadas sean efectivas y profundamente arraigadas en las necesidades reales de las personas con discapacidad y sus familias. Este enfoque combinado podría facilitar la creación de entornos verdaderamente inclusivos que abarquen tanto las necesidades individuales como las estructurales y estratégicas.

6. CONCLUSIONES

La discusión y análisis presentados en este estudio resaltan la importancia crítica de la inclusión educativa como pilar fundamental para el desarrollo de políticas modernas orientadas a garantizar equidad y justicia dentro del sistema educativo. A pesar de ser un concepto ampliamente debatido, la inclusión sigue enfrentando desafíos significativos en su implementación efectiva, revelados tanto por la literatura académica como por las percepciones variadas de diferentes grupos demográficos.

Una revisión exhaustiva indica que, aunque existe familiaridad con el término "inclusión", la comprensión y las expectativas varían considerablemente, afectadas por factores como la edad, el nivel educativo y el rango salarial. Específicamente, en regiones como Cataluña y Madrid, donde las políticas inclusivas son activamente promovidas, aún persisten dudas sobre la autenticidad de su implementación, destacando una desconexión entre la retórica política y la experiencia real de los ciudadanos. Esta brecha es esencial abordar para fortalecer las políticas de inclusión educativa.

Las familias de personas con discapacidad tienden a ser más escépticas, posiblemente debido a interacciones desafiantes directas con el sistema educativo. Aunque se mencionan términos negativos como "mentira" y "utopía", también emergen expresiones como "aceptación" y "derechos", sugiriendo un fuerte deseo de lo que idealmente debería representar la inclusión.

Este estudio subraya que lograr una verdadera inclusión implica más que simplemente integrar a estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares; requiere un replanteamiento profundo de las estrategias pedagógicas, estructuras organizativas y prácticas culturales dentro de las instituciones educativas. Además, el análisis comparativo entre las expectativas de la población general y las familias de personas con

discapacidad resalta la necesidad de considerar todas las perspectivas afectadas para una implementación efectiva de la inclusión.

En términos de propuestas de mejora, el informe de la Secretaría General de las Naciones Unidas y la Estrategia Española sobre Discapacidad ofrecen estrategias claras como la educación y capacitación continua, mejora de accesibilidad, participación activa en políticas, inclusión laboral, alianzas estratégicas, y una respuesta inclusiva a emergencias, todas destinadas a promover la inclusión efectiva. Sin embargo, las sugerencias de las familias enfatizan la importancia de recursos adecuados y soporte directo en las aulas, mostrando un enfoque más inmediato y práctico.

Concluir que, mientras que los enfoques pueden variar, la integración de las perspectivas de las familias con las estrategias políticas más amplias puede enriquecer las políticas actuales, garantizando que las medidas adoptadas sean tanto efectivas como profundamente arraigadas en las necesidades reales de las personas con discapacidad y sus familias. Este enfoque holístico podría facilitar la creación de sistemas educativos que no solo sean inclusivos y equitativos, sino que también estén adaptados a las realidades vividas por todos los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las familias que han participado en este estudio. Su tiempo, perspectivas y experiencias compartidas han sido fundamentales para profundizar nuestro entendimiento sobre la inclusión educativa y cómo esta puede ser mejorada para servir de manera efectiva a todos los estudiantes, en particular aquellos con necesidades especiales.

Un agradecimiento especial merece la asociación ADAIS, familiares del síndrome de deleción del 5p, por su colaboración invaluable en este estudio. La disposición y el compromiso de ADAIS para apoyar esta investigación han enriquecido significativamente los resultados y han proporcionado datos cruciales que contribuyen de manera sustancial a la literatura académica y a las futuras políticas educativas. Su participación activa y apoyo constante no solo reflejan su dedicación a la causa, sino que también fortalecen la comunidad alrededor de las

personas con discapacidad. Gracias a todos por su generosidad y por compartir sus experiencias y conocimientos. Es solo a través de este tipo de colaboración que podemos aspirar a construir un sistema educativo más inclusivo y justo para todos.

8. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Education Change*, 6, 109–124. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1007/s10833-005-1298-4

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Casado, A. y Jiménez, J. (2021). Del estigma a la normalización:(Des) cuidar la diferencia. En S. Olivero y A. J. Martínez (Coord.), *Identidades, segregación, vulnerabilidad: ¿Hacia la construcción de sociedades inclusivas? Un reto pluridisciplinar* (pp. 1712-1727). Dykinson

Casado, A. y Jiménez, J. (2023). Explorando el significado de inclusión en contexto educativo una investigación sobre percepciones individuales. En K. Álvarez (Coord.), *Educar, comunicar, sociabilizar en la heterogeneidad* (pp 33-47). Dykinson

de Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – PolEd*, 2(1)

Graham, L. J. y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x

Ministerio de Derechos Sociales (2022). Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030 para el acceso, goce y disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Gobierno de España

Secretaría General de las Naciones Unidas. (2021). Informe de la Secretaría General: Inclusión de las personas con discapacidad en el sistema de las Naciones Unidas y en la sociedad. Naciones Unidas

Smith, D. D. y Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323–339. https://doi-org.10.1007/s11125-011-9207-5

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. ED.2003/WS/63. UNESCO document 134785. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa.locale=es

LAS ARTES TRADICIONALES COMO INSTRUMENTOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL, IDENTIDAD ÉTNICA Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES AFRODESCENDIENTES

Amador Cernuda Lago
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias que hemos desarrollado a través de programas de cooperación al desarrollo con diferentes poblaciones afrodescendientes en América Latina (Cernuda, 2018; Cernuda, 2019; Cernuda y Betancourt, 2019) y el contacto con expertos latinoamericanos nos han permitido conocer en profundidad la situación de los adolescentes en estas áreas, explorar los efectos que la globalización está produciendo e identificar las incidencias específicas en este periodo evolutivo, así como, conocer las problemáticas más usuales presentes en este grupo de edad en el que se está produciendo un progresivo cambio de costumbres y adopción de actitudes novedosas, que está suponiendo la aparición de nuevas problemáticas e incluso nuevos procesos psicopatológicos en el desarrollo, inéditos hace unas décadas, entre los que podemos mencionar la aparición de trastornos psico-alimentarios y de la imagen corporal, que en estas poblaciones no existían tradicionalmente y que suponían una excepcionalidad muy estudiada por especialistas. Con los nuevos medios tecnológicos y de comunicación la globalización está aportando estos nuevos fenómenos en sociedades tradicionales que a su vez reclaman nuevos estudios y políticas de intervención.

Paralelamente, los avances en la investigación en psicología, neurociencia, educación y valores están subrayando la importancia que tienen las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de

la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento, como en los afectivos y sociales, evidenciando la importancia que la educación artística tiene en la actualidad debido a que es una formación estratégica necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, conlleva el desarrollo de ciudadanos con cultura, tolerancia y solidaridad.

La comprensión de la importancia que tiene el arte y las actividades artísticas en la educación no ha sido todavía suficientemente establecida ni reconocida. Nadie duda de la importancia de las matemáticas para la vida, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, kinestésica, dramática o narrativa. El arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del currículo escolar. La UNESCO y la Organización de Estados Americanos (OEA) consideran prioritaria la implantación de nuevos sistemas de educación artística en el ámbito académico como elemento imprescindible de potenciación del desarrollo del individuo y la sociedad.

El avance en la investigación en psicología, neurociencia, educación y valores ha subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento, como en los afectivos y sociales. La educación artística es una formación estratégica necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, conlleva el desarrollo de ciudadanos con cultura, tolerancia y solidaridad.

En el pasado existía la idea de que la educación artística era de interés solo para quienes iban a desarrollarse profesionalmente en ese ámbito y, debido a ello, era una actividad marginal en el ámbito educativo general. Lamentablemente esa idea persiste a día de hoy. Los trabajos pioneros en este terreno del histórico psicólogo Bruner (1962), así como, los de Eisner (1972) y Gardner (1982) han ofrecido otra visión de la importancia del arte en el desarrollo psicológico y su relevancia en la educación. Inspirados en estas líneas de estudio e investigaciones hemos querido profundizar en los efectos que el arte y la educación artística tienen en la evolución e integración social de afrodescendientes. Con estas orientaciones la Organización de Estados Iberoamericanos

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) está impulsando un amplio programa bajo la denominación de "Educación artística, cultura y ciudadanía" que contribuya a que todos los alumnos conozcan y aprecien las expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute. La importancia que la OEI otorga a este programa ha conducido a incluirlo como uno de los objetivos principales dentro del ambicioso proyecto impulsado por los ministros de educación y por los jefes de estado y de gobierno en un proyecto que aspira a transformar la educación iberoamericana (Jiménez et al., 2021). También hemos prestado atención a los trascendentales trabajos de la prestigiosa psicóloga cubana De la Torre (2001) sobre identidad en psicología y las recomendaciones que la Asociación Americana de Psicología (APA) estableció en 2002, con varias revisiones posteriores (APA, 2017), que inciden en que los psicólogos deben reconocer la etnicidad y la cultura como parámetros significativos con el objetivo de entender los procesos psicológicos actuales, debido a que se desarrollan en contextos cada vez más multiculturales.

La identidad étnica es aquella parte del autoconcepto o definición que uno mismo tiene derivado de la pertenencia a un determinado grupo social, ya sea nacional, lingüístico, religioso, deportivo o étnico (Phinney y Ong, 2007). Distintos estudios muestran que la identidad étnica es más sobresaliente en grupos minoritarios en comparación con grupos mayoritarios (Dandy et al., 2008; Pegg y Plybon, 2005; Smith-Castro, 2002).

Por otro lado, la identidad étnica de grupos minoritarios se correlaciona positivamente con medidas de bienestar psicológico como la autoestima (Phinney y Alipuria, 1990; Roberts et al., 1999; Umaña-Taylor, 2004). Educar a los niños y adolescentes latinoamericanos y caribeños tiene que ver necesariamente con la enseñanza de un valor fundamental que es el respeto por la diversidad cultural de las personas que viven en la región; ello implica evolucionar de una educación homogénea hacia una pedagogía que les permita asumir su propia identidad cultural como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño en los artículos 29 y 30 (Unicef, 2006).

La desintegración familiar puede acarrear problemas psicológicos a los niños y adolescentes que pueden traducirse en un bajo rendimiento

escolar, alcoholismo, drogadicción, pandillerismo e intentos de suicidio, entre otras patologías sociales; situaciones que deben ser tomadas en cuenta cuando se estudia el fenómeno migratorio (Chevez, 2012).

Los afrodescendientes pasan por lo que De Friedemann (1984) llama un *proceso de invisibilidad* apoyado en una negación actual e histórica de los africanos y sus descendientes en América. El fenómeno de la invisibilidad del afrodescendiente ha sido muy poco estudiado, entre otros motivos, porque es algo amenazante. La invisibilidad es psicológica, se encuentra en la mente de los individuos a un nivel más inconsciente que consciente. La etno-diferencia, caracterizada como un umbral de discriminación espectral, se aúna a la invisibilidad como una forma fuerte de erradicar al otro. El que practica la etno-discriminación sugiere ser superior al otro y supedita al que no es de su característica étnica.

La llegada de africanos a América Latina está asociada al triste fenómeno de la esclavitud. Los africanos conservaron las expresiones culturales que les permitieron mantener vivos su pasado y su historia, creando un vínculo consigo mismos y un elemento de continuidad social y de pertenencia e integración al grupo. Las características de las culturas africanas crearon un fenómeno de mestizaje y de síntesis cultural de gran riqueza que permanece vivo, define y diferencia las culturas del Caribe en sus artes. Los descendientes de la forzada diáspora africana son una parte importante de la población que habita estos países, su evolución histórica y social se ha desarrollado con diferentes vicisitudes. El estudio lo hemos realizado en diferentes partes de Cuba (La Habana, Santiago de Cuba y Guantánamo). En la Cuba de hoy existen dos perspectivas claramente diferenciadas sobre la desigualdad racial; por un lado, los funcionarios del gobierno argumentan que Cuba es un país racialmente igualitario y que, si bien aún subsisten vestigios de un racismo histórico, no hay discriminación sistemática; por otro lado, algunos movimientos sociales denuncian que el racismo y la discriminación son sistémicos y afectan a vastos sectores de la población afrocubana.

La efectividad de la política social cubana puede ser evaluada muy satisfactoriamente por los logros obtenidos en el desarrollo social, particularmente por la elevación de los indicadores sociales de salud, educación, seguridad social y otros, la ubicación del país entre el grupo de

países con alto desarrollo humano, así como, por los niveles de equidad social alcanzados; sin embargo, pese a sus logros, se constatan algunas limitaciones: énfasis excesivo en la igualdad y homogeneidad, universalismo poco sensible a la heterogeneidad y diversidad de los grupos sociales, limitado espacio para políticas focalizadas, excesiva estatalidad y centralización en su gestión, limitada participación de la población, gobiernos locales, familias y otros actores en el diseño y evaluación de las políticas sociales, baja sostenibilidad económica de la política social y de sus resultados.

Los procesos históricos han repercutido directamente en la caracterización de las manifestaciones culturales en diversas zonas de América Latina y el Caribe; así, las expresiones culturales afro-religiosas se encuentran con mayor abundancia y riqueza en la Costa Atlántica y el Caribe, habiendo despertado el interés de numerosos estudiosos debido a las muchas semejanzas de la afro-religiosidad presente en países como Brasil, Cuba, Venezuela, Haití y Santo Domingo. No faltan expresiones de afro-religiosidad en la parte norte y sur de la costa pacífica en Colombia y Ecuador, pero en Perú, Chile, Bolivia y países al sur del Pacífico estos elementos afro-religiosos se encuentran diluidos, del mismo modo que los giros y elementos lingüísticos presentan una menor cantidad de sobrevivencias. Debemos señalar adicionalmente que la dispersión geográfica que se observa en los pueblos afrodescendientes provocó procesos diferenciados; además, los procesos de migración en los asentamientos actuales de afrodescendientes a nivel latinoamericano y en el interior de cada país, invisibilizan dinámicas importantes de las poblaciones afrodescendientes. La vivencia en las periferias urbanas, o en concentraciones rurales sobre las que no se tuvo políticas específicas durante todo el proceso de formación y consolidación de los estados nación en América Latina, no ha permitido profundizar en procesos muy contemporáneos de transformación, no solo social y económica, sino también cultural, con muchos procesos de mestizaje cultural y de intercambio, en donde los procesos de identidad se han ido redefiniendo permanentemente. Una de las conclusiones a las que puede llegarse respecto a la situación de la Salvaguardia de las Expresiones Culturales Afrodescendientes es que, a lo largo de la historia, en la mayoría

de países estudiados, se han perdido o extinguido numerosas expresiones del patrimonio inmaterial afro-latinoamericano. Esta dinámica de pérdida se presenta más en unos países que en otros; no obstante, debe también subrayarse que, paralelamente a estos procesos de extinción, no han faltado casos en que, por el contrario, los procesos de recreación y revitalización han generado una ampliación del radio de ejecución de expresiones musicales afro-latinoamericanas.

En el Caribe la construcción de la identidad afrodescendiente se ha forjado a lo largo de siglos, entrelazando las complejidades de la historia, la diversidad étnica y la expresión artística. Podemos destacar que las artes y la cultura han sido fundamentales en el proceso de definición y redefinición de la identidad afrodescendiente en la región caribeña. La historia de la diáspora africana en el Caribe se caracteriza por la resistencia, la adaptación y la creatividad. A través de manifestaciones culturales como la música, la danza, el arte visual y la literatura la comunidad afrodescendiente ha tejido una rica narrativa que refleja no solo sus luchas y desafíos, sino también sus triunfos y contribuciones significativas a la identidad caribeña.

La construcción de la identidad afrodescendiente en el Caribe arraigada en una historia de contribuciones significativas, pero también marcada por siglos de discriminación, revela una complejidad intrínseca. La región, siendo epicentro de la trata de esclavos, ha sido moldeada por millones de africanos llevados a la fuerza para trabajar en plantaciones de azúcar, tabaco y otros cultivos, dejando una impronta profunda en su composición étnica y cultural.

Abordar la afrodescendencia desde esta perspectiva implica reconocer y afrontar las desigualdades específicas que afectan a las mujeres afrodescendientes. Se requieren políticas públicas que integren un enfoque étnico-racial y de género, promoviendo la participación y liderazgo de estas mujeres, previniendo y sancionando la violencia contra ellas, y fomentando la educación y la comunicación intercultural.

Ahora bien, la influencia impactante de la afrodescendencia en la cultura caribeña del siglo XX y contemporánea se manifiesta de manera vibrante a través de figuras y movimientos sobresalientes en diversos

campos artísticos, como la música, la danza, la literatura y las artes visuales. Estas expresiones culturales no solo son testimonios de una rica herencia afrodescendiente, sino que también desempeñan un papel crucial en la construcción y afirmación de la identidad en el Caribe.

Las artes y la cultura afrodescendiente se convierten en el origen de la narrativa de una identidad en constante evolución. La música, con sus ritmos irresistibles y letras no solo entretiene, sino que transmite la historia y las emociones de un pueblo. La danza, con sus movimientos llenos de energía y significado, se convierte en una expresión física de la identidad y la resistencia. La literatura ha tejido historias que trascienden el tiempo y el espacio. Las artes visuales y escénicas, con su estética, capturan la diversidad y la riqueza de la herencia africana en el Caribe.

Grandes personajes han dejado una huella imperecedera, desde músicos icónicos que fusionaron géneros y crearon sonidos únicos que resonaron en todo el mundo, hasta bailarines que elevaron la danza clásica, la contemporánea y la afrocaribeña a nuevas alturas, y escritores cuyas obras se convirtieron en referentes literarios que exploran la identidad. Estos prestigiosos personajes no solo han destacado por sus logros individuales, sino que a su vez simbolizan la fuerza colectiva de una comunidad que reafirma su identidad a través de las artes y la cultura. Con todo ello, su legado resuena como parte integral en la construcción de la identidad afrodescendiente en el Caribe, marcando hitos significativos en la historia cultural de la región. En el ámbito musical, figuras icónicas como Bob Marley de Jamaica, conocido por sus letras políticas y sociales que han influido en la conciencia global, y el grupo Buena Vista Social Club de Cuba, que revitalizó la música tradicional cubana, han ganado reconocimiento internacional, destacando la influencia afrodescendiente en la música caribeña con géneros musicales afrodescendientes que fusionan ritmos africanos, europeos e indígenas, siendo parte integral de la identidad musical de la región. En el ámbito de la danza, Alvin Ailey de Estados Unidos, a través de la Alvin Ailey American Dance Theater, fusionó la danza moderna con influencias afrocaribeñas, destacando la expresión y la narrativa. Asimismo, el Garifuna Collective de Belice representa la cultura Garifuna, un grupo étnico con raíces africanas que ha mantenido sus tradiciones a través de

la danza y la música. Compañías y coreógrafos en el Caribe han desarrollado formas contemporáneas que incorporan la riqueza de las tradiciones afrodescendientes.

La influencia de las expresiones artísticas y culturales en el Caribe ha sido esencial en la construcción de la identidad afrodescendiente en la región. A través de la música, la danza, la literatura y las artes visuales, figuras y movimientos afrodescendientes han tejido una narrativa rica y dinámica que trasciende las barreras del tiempo y del espacio. Estas expresiones no solo han promovido la equidad y la diversidad cultural, sino que también han sido potentes herramientas de resistencia contra la discriminación.

A través de estas manifestaciones se ha logrado una comprensión más profunda de la construcción de la identidad afrodescendiente en el Caribe. La representación visual y literaria de la afrodescendencia se ha enriquecido, abordando temas cruciales como la identidad, el colonialismo, las complejidades étnicas y de género, la violencia, la belleza, la diáspora africana y la hibridación cultural. En última instancia, estos artistas y movimientos han contribuido de manera significativa a la afirmación y celebración de la identidad afrodescendiente en el Caribe, dejando un legado que trasciende las páginas de la historia y se manifiesta en la vitalidad cultural de la región.

En este sentido, la teoría de la interseccionalidad proporciona un marco útil para entender estos desafíos. Esta teoría sostiene que las categorías sociales, como el género, la etnia y la clase están interrelacionadas y que estas intersecciones pueden dar lugar a formas únicas de discriminación y privilegio.

La construcción de la identidad afrodescendiente a través de la cultura en el Caribe se revela como un proceso intrínseco a la rica historia de la región, marcada por la diáspora africana y la resistencia cultural. La importancia histórica de la afrodescendencia en el Caribe se manifiesta en la diversidad de expresiones culturales que han influido en la identidad regional.

Con el recuerdo de sus orígenes africanos, de los antepasados que fueron arrancados desde las distintas naciones de ese continente para ser

esclavizados en tierras americanas, en este caso en Cuba, donde fundaron sus familias y contribuyeron a conformar la cultura que hoy los distingue como pueblo. A pesar de las políticas promulgadas a partir de 1959 por el Estado revolucionario para eliminar el racismo y la discriminación racial, para ofrecer igualdad de acceso a bienes y servicios fundamentales como la salud y la educación a todos los sectores sociales del país, en ciertas partes de Cuba pervive el racismo, aunque hay que resaltar que frente a la situación que presentan en el mundo las personas afrodescendientes, en Cuba existen evidentes ventajas, porque están respaldadas por la voluntad política de un Estado y las realizaciones concretas de un proyecto social que ha abogado por la erradicación de todo tipo de discriminación.

Desde 2019 el gobierno cubano desarrolla el Programa Nacional contra el Racismo y la Discriminación Racial en todos los ámbitos de la vida del país. A ello se suma el trabajo que en este sentido se impulsa lo mismo desde instituciones académicas y proyectos de gobierno, como desde iniciativas ciudadanas, para desde sus fortalezas ayudar al país a avanzar en este tema. Lo cubano es también afrocubano, no tiene que ver con una diferenciación cultural, porque entendemos que sin África la cultura cubana no se entiende a sí misma.

Numerosos intelectuales, académicos y artistas aportan nuevas luces sobre las raíces africanas en la cultura cubana: Alejo Carpentier, Fernando Ortiz, Lidia Cabrera, Natalia Bolívar, Miguel Barnet, Nicolás Guillén, Nancy Morejón, entre otros, quienes desde sus obras han destacado la importancia de la cultura de origen africano en Cuba.

El arte ha sido una de las manifestaciones más potentes para afirmar la cultura de los pueblos desde tiempos remotos, es gracias a esta expresión que la cosmovisión se transmite interaccionando con el desarrollo de la personalidad y la autoestima, tal como el histórico psicólogo Vygotsky (1992) asociaba con el arte que consideraba un tipo peculiar de pensamiento que caracteriza como pensamiento emocional. En 1930 Vygotsky, pensando en la construcción del hombre nuevo -recuérdese que era marxista, y que, como tal, soñaba con la consecución de una nueva sociedad que superara la mezquindad y deshumanización inherente al mundo capitalista-, creía que la educación debía desempeñar un

papel de crucial importancia, pues si la mente de los ciudadanos de la nueva sociedad seguía funcionando según los modos habituales en la sociedad capitalista, el cambio social fracasaría. La educación debía ser un eje fundamental para la construcción de la nueva sociedad, y, en su seno, el sector correspondiente a la educación artística debería ocupar un papel relevante, pues no en balde el arte apunta a instalar la vida mental, y, en consecuencia, el quehacer de las diversas funciones psíquicas, en el ámbito de lo sutil.

En su Asamblea General de 2016, la Organización de Estados Americanos (OEA) aprobó el Plan de Acción del Decenio de las y los Afrodescendientes en las Américas (2016-2025), reconociendo con ello que este colectivo, presente en el continente, es descendiente de millones de africanos que fueron esclavizados y transportados a la fuerza como parte de la inhumana trata transatlántica de esclavos entre los siglos XV y XIX. En el Plan de Acción se esboza una serie de actividades clave encaminadas a fomentar una mayor conciencia de la situación que afrontan las y los afrodescendientes en las Américas y garantizar su plena participación de la vida social, económica y política. El plan contiene además el mandato de conmemorar cada año el Día Internacional de Recuerdo de las Víctimas de la Esclavitud y la Trata Trasatlántica de Esclavos.

En febrero de 2018, los Estados Miembros adoptaron una resolución mediante la cual se estableció la Semana Interamericana de las y los Afrodescendientes en las Américas, para con ello recordar el legado de la esclavitud y la trata de esclavos, así como, sus consecuencias en la vida de los afrodescendientes y, al mismo tiempo, promover que haya un mayor conocimiento y respeto de la diversidad del patrimonio y cultura afrodescendientes y sus aportes al desarrollo de la sociedad.

Conforme al espíritu de esta resolución y como una forma de celebrar el Decenio de las y los Afrodescendientes en las Américas, la OEA está insistiendo en la tarea de realzar la influencia de los afrodescendientes en la formación de la sociedad, presentando a reconocidas figuras que a lo largo de la historia se han destacado por sus aportaciones en el campo de las artes, la cultura, los deportes, la política, los derechos humanos y la ciencia, tanto en el ámbito nacional como continental y que, a través de su trabajo, han contribuido a sus naciones y a la región. Esta

celebración tiene lugar en el marco de la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, con la que se proclamó el período comprendido entre 2015 y 2024 como el Decenio Internacional de los Afrodescendientes citando la necesidad de fortalecer la cooperación nacional, regional e internacional en relación con el pleno disfrute de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de las personas de ascendencia africana, y su plena e igualitaria participación en todos los aspectos de la sociedad.

Una forma de contribuir es dando a conocer y promoviendo las prácticas ancestrales, las creencias, la historia y su cosmovisión, teniendo especial consideración con el desarrollo de las culturas, las artes y el patrimonio cultural afrodescendiente; para ello, apoya y promueve la implementación de políticas públicas, planes y programas culturales con enfoque de derechos humanos, territorial e intercultural, contribuyendo a la revitalización y protección del patrimonio cultural con sus expresiones artísticas y culturales, tradicionales y contemporáneas. Los trabajos realizados por nuestro grupo de investigación inciden de lleno en esta perspectiva.

2. OBJETIVOS

- Estudiar la influencia que tienen la práctica de artes tradicionales y vinculación al patrimonio cultural en la integración social, la identidad étnica y la autoestima.
- Prevenir conductas de riesgo para evitar el consumo de alcohol, drogas y problemas sociales en adolescentes afrodescendientes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Un grupo de 174 adolescentes afrodescendientes (85 varones y 89 mujeres), entre los 13 y 17 años de edad, divididos en un grupo experimental (95) que participan en actividades artísticas tradicionales y conocimiento de la cultura africana de origen, y un grupo control (79) a los que no les interesa ninguna actividad artística ni cultural de sus orígenes.

3.2. Variables e instrumentos

Variables: Identidad Étnica Total, Factor Identificación Étnica, Factor Exploración Étnica y Autoestima Total.

Instrumentos: Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada, EIEM-R (Phinney y Ong, 2007) con un alfa de Conbrach 0,81, y Escala de Autoestima de Rosenberg (traducción y adaptación validada por Martín-Albo et al., 2007) con un-alfa de Cronbach de 0,85.

3.3. Procedimiento

Estudio cuantitativo. El grupo experimental recibió 2 sesiones semanales de danza tradicional (rumba cubana y tumba francesa) de 60 minutos, durante 7 meses. Se les aplicaron los test y se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 19.0 para Windows.

4. RESULTADOS

Según la prueba t para muestras independientes se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems que componen la EIEM-R entre el grupo experimental y el grupo control en la puntuación total de Identidad Étnica, Identificación Étnica, Exploración Étnica y en Autoestima (Tabla 1).

TABLA 1. *Estadísticos del grupo*

EIEM-R	N (174)	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Factor general	No Actividad Artística (79)	2.7973	.60251	.12391
	Actividad artística (95)	4.2989	.84297	.14784
Identidad Étnica	No Actividad Artística (79)	2.7490	.57941	.10141
	Actividad artística (95)	4.1423	.84015	.12678
Exploración Étnica	No Actividad Artística (79)	2.5944	.68723	.12950
	Actividad artística (95)	4.2128	.69746	.12912
AUTOESTIMA	No Actividad Artística (79)	22.1619	3.68553	.70197
	Actividad artística (95)	30.1937	3.17387	.53956

5. DISCUSIÓN

El estudio indica que los participantes obtuvieron puntuaciones superiores en todos los factores de identidad étnica y autoestima, lo que sugiere la necesidad de fomentar los procesos de identificación étnica y favorecer los vínculos con los orígenes y el patrimonio cultural a través de la educación artística tradicional.

6. CONCLUSIONES

Las artes tradicionales facilitan, de una manera eficaz, la integración social y el rendimiento académico.

7. REFERENCIAS

American Psychological Association. (2017, Enero). Ethical principles of psychologists and code of conduct. http://www.apa.org/ethics/code

Bruner, J. (1962). On Knowing. Essays for the left hand. Cambridge: Harvard University Press

Cernuda, A. (2018). Evaluación y Resultados de Proyectos de Cooperación al Desarrollo Mediante IAP a través de las Artes. En M. Guillot-Valdés y A. Guillén-Riquelme (Coords.), XV Foro Internacional sobre la Evaluación de la calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES) (pp. 216-221). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)

Cernuda, A. (2019). La evaluación de la formación orientada a proyectos en investigaciones artísticas de transformación social. En A. Díaz-Román y A. Carneiro-Barrera (Coords.) XVI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES) (pp. 636-641). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)

Cernuda A., y Betancourt, A. (2019). La aplicación de las artes en la prevención de drogodependencias. En A. Díaz-Román y A. Carneiro-Barrera (Coords.) XVI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES) (pp. 642-648). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)

Chevez, J. S. (2012). Los Efectos Psicológicos de la Migración Parental sobre la Autoestima de los Adolescentes en Zonas de Alta Tradición Migratoria. Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías, 1(2), 71-126

Dandy, J., Durkin, K., McEvoy, P., Barber, B. L., y Houghton, S. (2008). Psychometric properties of multigroup ethnic identity measure (MEIM) scores with Australian adolescents from diverse ethnocultural groups. Journal of Adolescence. 31, 323-335

De Friedemann, N. S. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad. En J. Arocha y N. S. de Friedemann (Eds.) Un siglo de investigación social: antropología en Colombia (pp. 507-572). Etno

De la Torre, C. (2001). Las identidades. Una mirada desde la psicología. Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello

Eisner, E. W. (1972). Educating artistic vision. Macmillan

Gardner, H. (1982). Art, mind & brain: A cognitive approach to creativity. Basic Books

Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. G. (2021). Educación artística, cultura y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. The Spanish Journal of Psychology, 10(2), 458-467. https://doi.org/10.1017/s1138741600006727

Pegg, P. O., y Plybon, L. E. (2005). Toward the theoretical measurement of ethnic identity. Journal of Early Adolescence, 25(2), 250-264. https://doi.org/10.1177/0272431604274175

Phinney, J. S., y Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. Journal of Adolescence, 13(2), 171-184. https://doi.org/10.1016/0140-1971(90)90006-s

Phinney, J. S., y Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. Journal of Counseling Psychology, 54(3), 271-281. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271

Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., y Romero, A. (1999). The structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups. The Journal of Early Adolescente, 19(3), 301-322. https://doi.org/10.1177/0272431699019003001

Smith-Castro, V. (2002). La Escala de Identidad Étnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense. Actualidades en Psicología, 18(105), 47-67. https://doi.org/10.15517/ap.v18i105.54

Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: examining the role of social context. Journal of Adolescence, 27(2), 139-146. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.006

Unicef (2006). Convención de los Derechos del Niño. Unicef Comité Español

Vygotsky, L. S. (1992). Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour. Harvester Wheatsheaf

SECCION V.

FEMINISMOS Y CUESTIONES DE GÉNERO

MAPA DEL DESEMPLEO EN ANDALUCÍA: DESIGUALDADES DE GÉNERO Y ESPACIALES EN EL DESEMPLEO DE LARGA DURACIÓN (2015-2023)

ANTONIO JESÚS ACEVEDO-BLANCO
Investigador Contratado Predoctoral UNED-Santander
Sociología III (Tendencias Sociales) UNED

VIOLANTE MARTÍNEZ-QUINTANA
Profesora Titular de Sociología
Sociología III (Tendencias Sociales) UNED

ÁLVARO MAZORRA-RODRÍGUEZ
Profesor Sustituto Interino
Sociología III (Tendencias Sociales) UNED

1. INTRODUCCIÓN

El desempleo de larga duración (DLD) no solo es un problema social urgente en ciertos territorios, destacando Andalucía en la UE por la polarización y sus altas tasas, sino que afecta especialmente a territorios vulnerables y mayoritariamente a las mujeres (Grekousis, 2018). Sin embargo, la investigación espacial sobre la brecha de género en el DLD (BGdld) es limitada debido a la escasez de datos oficiales desagregados a niveles inferiores al provincial y disponibles en abierto para los investigadores.

Esta investigación aprovecha los recientes avances del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA), que ha facilitado el acceso abierto a indicadores desagregados a nivel municipal de desempleo de larga duración para ambos sexos. Los avances de los institutos estadísticos, en consonancia con los planteamientos de la gobernanza de datos abiertos, como parte fundamental de la transparencia y la

transformación digital, favorecen la innovación y la toma de decisiones basadas en evidencias. Esto habilita el desarrollo de nuevos productos, servicios y soluciones de alto valor socioeconómico, entre los que destaca la utilidad del Análisis de Datos Espaciales Exploratorios (ESDA, por sus siglas en inglés *Exploratory Spatial Data Analysis*) (Anselin, 1999) para identificar patrones específicos en la Comunidad Autónoma de Andalucía, con el objetivo de clarificar las diferencias de género en el DLD y su manifestación territorial.

El enfoque central de esta investigación es analizar las variaciones geográficas del desempleo de larga duración y, en particular, su brecha de género, proporcionando una perspectiva detallada a nivel municipal sobre su distribución y su impacto en diferentes poblaciones durante el período 2015-2023. A través del ESDA, se identifican áreas y estructuras municipales con mayores concentraciones de desempleo femenino de larga duración, conocidas en la literatura especializada como puntos calientes y fríos (*hot/cold spots*) (Chasco, 2003). Esta información, respaldada por bases de datos abiertos de organismos oficiales, es crucial para desarrollar políticas públicas más eficaces y equitativas que aborden el desempleo de larga duración con una perspectiva de género, y su contribución a la literatura especializada. De este modo, las estrategias de intervención y las decisiones estratégicas que deben tomar las instituciones públicas para abordar con éxito la brecha de género en el desempleo, pueden sustentarse en los desarrollos futuros a través del análisis presentado en este estudio.

2. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar un indicador municipal de la Brecha de Género en el Desempleo de Larga Duración (BGdld) mediante una metodología interdisciplinaria que integra herramientas de Geografía y Ciencias de Datos, guiada por el enfoque paradigmático de la Sociología Económica. Utilizando los registros administrativos del Servicio Andaluz de Empleo (SAE) y datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA), el estudio se estructura en tres fases principales:

Análisis Temporal de la Tasa Municipal de DLD por Género (2015-2023)

Examinar la evolución de la tasa de DLD desagregada por género a lo largo de la serie temporal, identificando tendencias y patrones que ofrezcan una visión más clara de las dinámicas del desempleo de larga duración en hombres y mujeres en Andalucía.

Mapeo de la BGdld para 2023:

Realizar un mapeo municipal de la BGdld para el año 2023. Este análisis espacial proporcionará una representación visual de las disparidades de género en el desempleo de larga duración, destacando las áreas con mayores diferencias entre hombres y mujeres (*Hot spots / Cold spots).*

Análisis de la Dependencia Espacial Local y Global del DLD:

Utilizar el Mapa de colocalización LISA (*Local Indicators of Spatial Association*) y el algoritmo I local de Moran para analizar la dependencia espacial tanto a nivel local como global de la brecha de género en el DLD. Esta fase permitirá identificar clústeres territoriales de alto y bajo desempleo de larga duración y explorar si estos conglomerados espaciales se mantienen en el tiempo, evaluando así si la brecha de género en el DLD es estructural y dependiente del contexto geográfico.

La investigación se desarrolla de la siguiente manera: primero, se revisa la literatura relacionada con la dependencia espacial de las tasas de desempleo en clave de género. Dado que las tasas de DLD son un producto estadístico innovador basado en registros oficiales, los antecedentes teóricos están condicionados por la falta de investigación a escala municipal.

En cuanto a los resultados, se evidencia una clara disparidad de género en el DLD, con tasas más altas en mujeres que en hombres en toda Andalucía, especialmente en provincias como Cádiz y Córdoba. La pandemia de COVID-19 ha agravado estas tasas, mostrando un impacto y recuperación desigual entre géneros. La aplicación del Mapa LISA destaca la formación de clústeres territoriales donde se amplifica la brecha de género en el DLD, señalando una marcada polarización territorial en su distribución.

Finalmente, en las conclusiones, el estudio confirma la existencia de una significativa brecha de género en el DLD en Andalucía, acompañada de una pronunciada polarización territorial. Esto ~~evidencia~~ muestra la dependencia espacial de la BGdld y su carácter estructural. La persistencia espacial del desempleo a lo largo del tiempo y en diferentes regiones subraya la necesidad de implementar políticas laborales que consideren las características específicas de cada área para abordar de manera efectiva las desigualdades existentes (Cracolici et al., 2007), además de asentar la hipótesis de las desigualdades en el mapa de desempleo.

3. REVISISIÓN DE LA LITERATURA RELACIONADA.

La disponibilidad de datos regionales ha enfatizado la importancia de la investigación económica regional para abordar el desempleo de manera más efectiva (Kondo, 2015), y complementarlo con análisis sociológicos. En esta línea de investigación se enmarca el uso de un reciente y novedoso producto estadístico del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA) sobre el desempleo de larga duración a nivel municipal. Este enfoque permite explorar nuevas dimensiones del fenómeno, proporcionando una base empírica para el análisis del desempleo y su brecha de género desde una perspectiva espacio-temporal, una temática previamente inexplorada.

La literatura socioeconómica coincide en que el desempleo de larga duración afecta especialmente a las mujeres, contribuyendo a una mayor incidencia de desánimo y retiro del mercado laboral. La falta de oportunidades laborales adecuadas, junto con las responsabilidades en los cuidados a las personas, agrava aún más este problema (Martínez-Quintana, 2004, 2011). Esta situación se ve exacerbada por la ausencia de políticas efectivas que apoyen la reentrada al mercado laboral y la conciliación de la vida laboral y familiar (World Economic Forum, 2023).

Este fenómeno es particularmente agudo entre las mujeres mayores de 45 años, quienes, además de enfrentar la barrera de género, deben lidiar con la discriminación por edadismo al intentar reingresar al mercado laboral. La falta de programas de reintegración efectivos y el peso de

las responsabilidades de cuidado son factores determinantes en esta dinámica, que han sido estudiados en España desde hace décadas (Martínez-Quintana, 1992). Las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de estar desempleadas a largo plazo, lo que tiene implicaciones significativas para su seguridad económica y afecta negativamente sus pensiones, incrementando el riesgo de pobreza en la vejez (Rodríguez-González, 2018).

El Observatorio Argos (2022) en su informe sobre el mercado laboral de la mujer en Andalucía revela que, en 2021, 466.109 mujeres estaban desempleadas, representando el 59,33% del total de desempleados. La tasa de desempleo femenina era del 25,44%, superior a la masculina del 18,50%. Además, el 48,57% de las mujeres desempleadas llevaban más de un año buscando empleo, comparado con el 38,36% de los hombres, siendo este porcentaje especialmente alto entre las mujeres mayores de 45 años (62,47%).

Como se apunta anteriormente, la investigación social ha abordado intensamente el desempleo de larga duración y su brecha de género; sin embargo, la desagregación territorial municipal de la BGdld sigue siendo una cuestión inexplorada. En el empleo, la brecha de género en Andalucía se distribuye formando conglomerados espaciales que se mantienen en el tiempo (Chica-Olmo et al., 2021). Las relaciones laborales no son aleatorias en el plano geográfico, sino que existen interacciones espaciales entre municipios cercanos. Por ejemplo, en el plano territorial se ha encontrado que las ventajas de vivir en grandes ciudades benefician más a las mujeres que a los hombres y que la tasa de desempleo femenino es mayor en municipios pequeños (Alonso-Villar & Del Rio, 2008). Aunque las mujeres suelen tener niveles educativos altos, esto no cierra la brecha de desempleo, la cual sigue siendo influenciada por la segregación en el empleo y la prevalencia de trabajos precarios y a tiempo parcial para las mujeres (Del Río & Alonso-Villar, 2007).

La participación laboral femenina está influenciada por factores económicos y sociales, como el capital social adquirido, el nivel educativo, los ingresos del hogar y las normas sociales (Verick, 2018). Además de estos condicionantes, el elemento residencial presenta una barrera

adicional a los ya significativos desafíos que enfrentan las mujeres para salir del desempleo. En este contexto, el análisis regional del desempleo es crucial, ya que las disparidades regionales en el desempleo dentro de los países pueden ser tan grandes como las disparidades entre países (Elhorst, 2003, 2008). Por ejemplo, el estudio del desempleo femenino en Polonia y Grecia muestra cómo los factores sociales y económicos varían significativamente entre regiones (Lewandowska-Gwarda, 2018; Prodromídis, 2012; Prodromidis, 2008).

Otro aspecto importante a considerar son los impactos territoriales a nivel municipal de las crisis y ciclos económicos (Rodríguez Moya & Pozo Rivera, 2019). La crisis de 2007 impactó de manera desigual a hombres y mujeres en el caso de los municipios vascos debido a la segregación sectorial del empleo. Inicialmente, la crisis afectó a sectores dominados por hombres, como la construcción y la industria manufacturera, lo que incrementó significativamente el desempleo masculino. A medida que la crisis se extendió a otros sectores, incluyendo los servicios donde trabajan más mujeres, el desempleo femenino también aumentó. Los municipios con una alta concentración de empleo en sectores vulnerables, como la construcción, experimentaron mayores aumentos en el desempleo masculino. Por otro lado, aquellos con una mayor proporción de empleo en la educación tendieron a tener tasas de desempleo femenino más bajas. Las políticas de austeridad implementadas durante la crisis afectaron desproporcionadamente a las mujeres, exacerbando las desigualdades de género en el desempleo, ya que las mujeres están mayormente representadas en sectores como la administración y los servicios, mientras que los hombres tienen una presencia más significativa en la construcción e industria (Martínez-Tola & De-la-Cal, 2017).

En resumen, la combinación de datos desagregados a nivel municipal y métodos de análisis espacial y espacio-temporal representa una contribución significativa a la literatura sobre el desempleo de larga duración y la brecha de género. Este enfoque proporciona nuevas oportunidades para el desarrollo de la gobernanza en políticas públicas basadas en evidencias empíricas detalladas, subrayando la importancia de considerar factores de género, espaciales y temporales en la comprensión y abordaje del desempleo.

4. METODOLOGÍA

4.1. Cálculo de la Tasa de Paro de Larga Duración

El Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA) está actualmente trabajando en la creación y desarrollo del Sistema de Indicadores de Desarrollo Sostenible de Andalucía para la Agenda 2030. Este sistema tiene como objetivo principal establecer un conjunto de indicadores estadísticos alineados con los estándares establecidos por las Naciones Unidas y Eurostat, lo que facilita el seguimiento de los objetivos y metas de la Agenda 2030 a nivel territorial (IECA, 2024b).

El indicador de desempleo de larga duración (DLD) se fundamenta en el análisis de registros administrativos de desempleo proporcionados por el Servicio Andaluz de Empleo (SAE), disponibles a través del observatorio de empleo ARGOS, que forma parte de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía (ARGOS, 2024). Además, se utilizan registros propios del IECA obtenidos del registro de afiliaciones a la Seguridad Social de los residentes en los municipios andaluces (IECA, 2024a). Este indicador examina la tasa de desempleo de larga duración y se presenta en un formato de datos abiertos accesible tanto para investigadores como para el público en general.

La tasa municipal de DLD para mujeres y hombres se define como el número de personas registradas como demandantes de empleo no ocupados (DENOS) durante un periodo superior a un año dividido por la población activa del municipio andaluz correspondiente. Este indicador se calcula dividiendo la cantidad de personas registradas en las oficinas de empleo que solicitan empleo durante más de un año en una localidad por la suma de estos individuos y los registrados como activos en la misma área (afiliados a la Seguridad Social más desempleados), expresado en tanto por cien.

Para evitar la duplicación de los trabajadores eventuales agrícolas subsidiados (TEAS), que han estado en búsqueda de empleo por más de un año y podrían ser contabilizados tanto como activos como inactivos (Acevedo-Blanco & Martínez-Quintana, 2022), se ha ajustado el

cálculo restando este grupo del total. Este indicador se actualiza anualmente, utilizando el promedio anual de los agregados.

La fórmula para calcular esta tasa es la siguiente:

$$Tasa\backslash municipal\backslash Dld_{H/M} = \frac{DENOS_1AÑO^{t}{}_{H/M}}{DENOS_1AÑO^{t}{}_{H/M} + afiliados^{t}{}_{H/M} - TEAS_1AÑO^{t}{}_{H/M}} \times 100$$

$DENOS_1AÑO^{t}{}_{H/M}$	Demandantes de empleo no ocupados durante un periodo superior a un año en el año t. Media anual. Hombres y Mujeres.
$afiliados^{t}{}_{H/M}$	Afiliados/as a la Seguridad Social en el año t. Media anual. Hombres y Mujeres.
$TEAS_1AÑO^{t}{}_{H/M}$	Trabajadores eventuales agrarios con una antigüedad de la demanda superior a un año en el año t. Media anual. Hombres y Mujeres.

Es importante destacar que la tasa de DLD se presenta tanto para hombres como para mujeres. La brecha de género en el desempleo de larga duración se calcula como la diferencia entre la tasa DLD de hombres y la tasa DLD de mujeres. La fórmula para calcular esta brecha es:

Brecha DLD = Tasa DLDHombres − Tasa DLDMujeres

4.2. Autocorrelación espacial local y global. I de Moran y clústeres LISA

El índice I de Moran es una de las herramientas más utilizadas para la evaluación exploratoria de la autocorrelación espacial en datos socioeconómicos georreferenciados (Moran, 1950). Este método, ampliamente reconocido en la estadística espacial, mide la relación entre una variable intensiva espacialmente y su promedio ponderado en las ubicaciones vecinas.

El índice I de Moran actúa de manera similar a un coeficiente de correlación de Pearson. Una autocorrelación espacial positiva indica que los

valores de la variable en una ubicación específica tienden a ser similares a los valores en las ubicaciones vecinas. Por el contrario, una autocorrelación espacial negativa sugiere que los valores de la variable en una ubicación difieren significativamente de los valores en las áreas vecinas. Si los resultados del índice I de Moran se aproximan a cero, esto sugiere una falta de autocorrelación espacial, indicando que los valores en las unidades espaciales vecinas podrían haber sido producidos de forma aleatoria (Celemín, 2009).

El proceso para calcular el índice I de Moran comienza con la creación de una matriz de contigüidad, que define las relaciones de vecindad entre los objetos espaciales. Esta matriz es fundamental para identificar qué unidades espaciales se consideran vecinas y, por lo tanto, cómo se deben ponderar los valores de la variable de interés en el análisis.

La conectividad que define la vecindad se incorpora en la matriz ***"W",*** que representa a los objetos espaciales en cada fila i. A su vez, la matriz contiene elementos correspondientes a las mismas ubicaciones representadas igualmente en las columnas j. La estructura de W_{ij} identifica las ubicaciones vecinas a una dada, de forma que los valores 1 representan "vecinos" y los valores 0 implican "no vecindad".

$$W = \begin{pmatrix} w_{11} & w_{12} & \dots & w_{1n} \\ w_{21} & w_{22} & \dots & w_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ w_{n1} & w_{n2} & \dots & w_{nn} \end{pmatrix}$$

La forma del índice de Moran para cada ubicación *i* es la siguiente:

$$\mathrm{I_i} = (\mathrm{z_i} / \mathrm{m_2}) \sum_{\mathrm{j=1}}^{\mathrm{n}} \mathrm{w_{ij}}\, \mathrm{z_j}$$

donde m = varianza y las observaciones z desviaciones de la media

$z = (x_i - \bar{\bar{x}})$.

El sumatorio de todos los valores locales de la I de Moran conforma el índice I de Moran global.

$$\sum_{i=1} I_i = \sum_{i=1}^{n} z_i \sum_{j=1}^{n} w_{ij} z_j$$

La dependencia espacial global que puede revelar el global I de Moran no detecta la significatividad de las ubicaciones locales. Para este fin (Anselin, 1995) desarrolla el algoritmo *I local de Moran* al igual que su representación gráfica o mapa LISA. El algoritmo I_i calcula un estadístico por cada una de las ubicaciones espaciales para comprobar si en cada unidad i existe una asociación significativa de valores análogos (altos o bajos) de la siguiente forma:

$$I_i = \frac{\dot{y}_1}{m_2} \sum_{j \in J_i} W_{IJ}\, \dot{y}_J$$

Siendo $\dot{y}_i$ e $\dot{y}_j$ los valores de la variable *Y,* tomados en desviaciones de la media en las ubicaciones *i, j.* W_{ij} hace referencia a la matriz de pesos espaciales, m_2 reseña un factor de proporcionalidad constante en todas las unidades espaciales y J_i hace referencia al conjunto de unidades relacionadas con i. El resultado evidencia que la media de los valores de I_i será igual a la media de I por el factor de proporcionalidad.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

5.1. Tasas de Desempleo de Larga Duración por Sexo y Provincias en Andalucía

El panel gráfico presentado (Figura 1) muestra la evolución del desempleo de larga duración (DLD) en Andalucía y sus provincias, diferenciando entre el total (DLD), hombres (DLDh) y mujeres (DLDm) desde 2015 hasta 2023. Este análisis describe las tendencias generales observadas en Andalucía y compara las diferencias de género en dichas tendencias.

Para el total de Andalucía, se observa que la tasa de desempleo de larga duración total (DLD) en 2015 es de aproximadamente 15%, disminuyendo a alrededor de 10% en 2023. Las mujeres (DLDm) presentan una tasa inicial de aproximadamente 17% en 2015, que disminuye a

alrededor de 12% en 2023. Por otro lado, la tasa de los hombres (DLDh) comienza en un 13% en 2015 y se reduce a cerca de 8% en 2023. En resumen, el desempleo de larga duración en Andalucía ha mostrado una tendencia general de disminución desde 2015 hasta 2023. A pesar de algunas fluctuaciones en ciertos años debido a los efectos de la pandemia, la trayectoria descendente es evidente en todas las categorías.

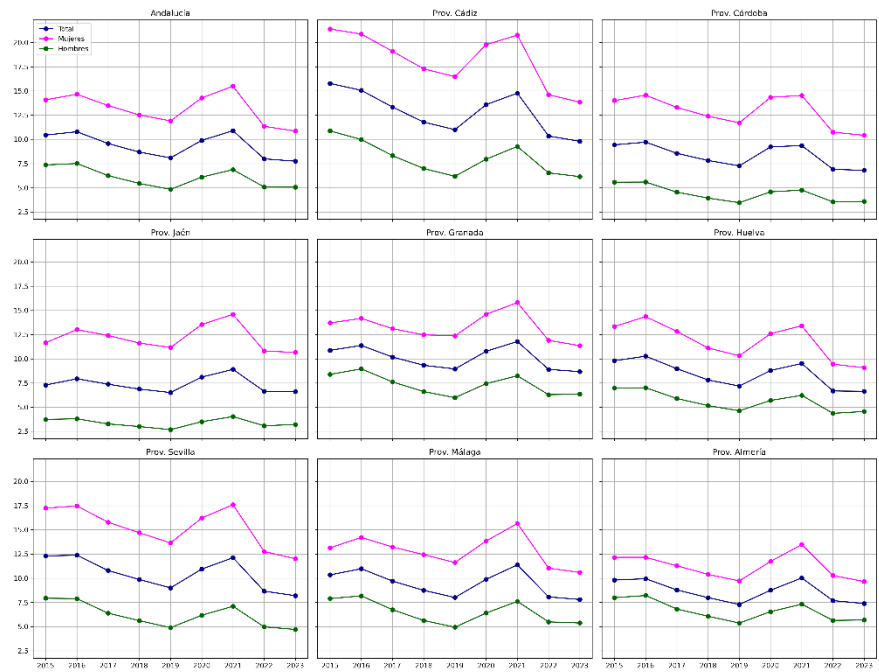
Al desglosar los datos por género, se observa que el desempleo de larga duración es consistentemente más alto en mujeres que en hombres, un patrón que se mantiene a lo largo del periodo analizado. Las diferencias entre ambos sexos son significativas y se reflejan claramente en las líneas del gráfico. La disminución del desempleo de larga duración entre los hombres muestra una tendencia más estable en comparación con las mujeres. Desde 2015 hasta 2023, se observa una reducción progresiva con menos fluctuaciones significativas.

Por otro lado, aunque la tendencia de disminución del desempleo de larga duración entre las mujeres sigue una trayectoria descendente similar a la de los hombres, presenta mayores fluctuaciones. Durante los años de la pandemia de COVID-19, las mujeres experimentaron aumentos más pronunciados en las tasas de desempleo de larga duración. Esta circunstancia refuerza la tesis de la mayor vulnerabilidad del empleo femenino en tiempos de crisis, donde las mujeres optan con mayor frecuencia por los mercados informales de trabajo en comparación con los hombres. Muchas mujeres han recurrido a trabajos informales debido a la pérdida de empleos formales y la necesidad de equilibrar responsabilidades de cuidado no remunerado, que han aumentado durante la pandemia (WIEGO, 2021; UN Women, 2021; UN Foundation, 2021)

Al enfocar el análisis en las tasas de desempleo de larga duración en cada provincia de Andalucía y comparando los niveles entre hombres y mujeres, se observa que, aunque el descenso es homogéneo para ambos sexos, la brecha de género en el desempleo de larga duración (BGdld) se mantiene similar a lo largo del tiempo. Las provincias de Cádiz y Jaén presentan las tasas de desempleo de larga duración más elevadas en Andalucía. En 2023, Cádiz registra una tasa de desempleo de larga duración del 12% para hombres y del 18% para mujeres. Jaén muestra cifras similares, con tasas del 11% para hombres y del 17% para mujeres. Estas

provincias han mantenido históricamente tasas altas, reflejando desafíos estructurales en sus mercados laborales. A pesar de las tendencias de descenso observadas desde 2015, la brecha de género se mantiene constante, con mujeres siempre enfrentando tasas superiores.

FIGURA 14. *Tasas de Desempleo de Larga Duración por Sexo y Provincias en Andalucía (2015-202)*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del IECA y ARGOS

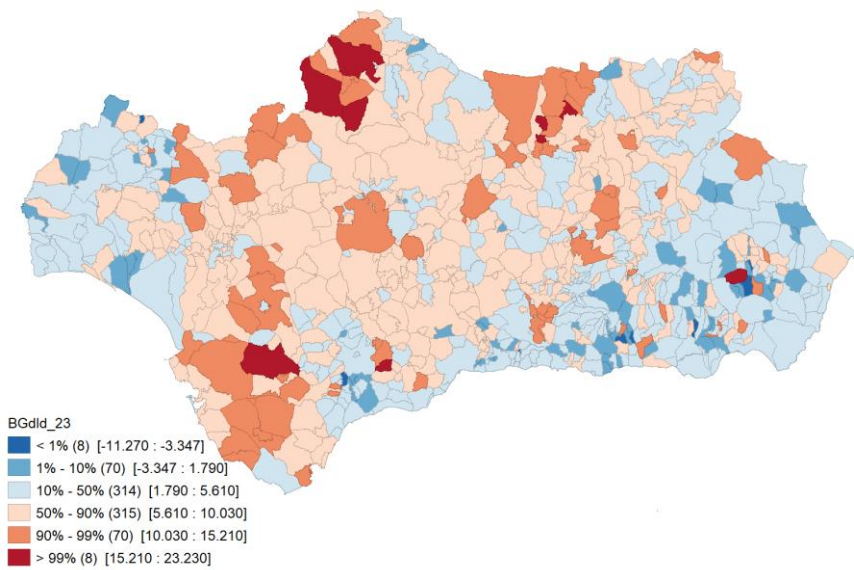
Sevilla y Córdoba muestran tasas de desempleo de larga duración en un rango medio en comparación con otras provincias. En 2023, Sevilla tiene tasas del 8% para hombres y del 12% para mujeres, mientras que Córdoba registra un 9% para hombres y un 13% para mujeres. Ambas provincias presentan una tendencia de disminución homogénea desde 2015, pero con una persistente brecha de género. Almería y Málaga destacan por tener las tasas de desempleo de larga duración más bajas en Andalucía. En 2023, Almería presenta una tasa de desempleo de larga duración del 5%

para hombres y del 8% para mujeres. Málaga, con cifras similares, registra un 6% para hombres y un 9% para mujeres. Estas provincias han logrado mantener tasas bajas a lo largo del tiempo, aunque la brecha de género persiste, con mujeres presentando tasas más altas que los hombres.

El análisis del panel gráfico (Figura 1) revela que, aunque la tendencia de descenso del desempleo de larga duración es homogénea en todas las provincias y para ambos sexos, la brecha de género en el desempleo de larga duración (BGdld) persiste de manera constante, con un impacto mayor del desempleo prolongado entre las mujeres, especialmente en tiempos de crisis y pandemia de COVID-19.

5.2. Percentiles de la Brecha de Género en el Desempleo de Larga Duración en Andalucía

Figura 15: Mapa de Percentiles de la Brecha de Género en el Desempleo de Larga Duración en Andalucía (2023).



Fuente: Elaboración propia con software GeoDa a partir de datos del IECA y del Observatorio ARGOS (SAE).

Las mujeres continúan enfrentando tasas de desempleo significativamente más altas que los hombres en todas las provincias, sin una reducción notable en la disparidad a lo largo del tiempo. Además, se observan diferencias significativas entre provincias tanto en las tasas de desempleo prolongado como en la brecha de género, lo que sugiere la necesidad de seguir indagando en la distribución territorial de esta brecha.

El mapa de percentiles de la BGdld para el año 2023 en Andalucía (Figura 2) muestra significativas disparidades espaciales, evidenciando claras agrupaciones de municipios. Estas agrupaciones o clústeres se pueden clasificar con respecto a los valores del indicador como hot spots (municipios en los percentiles superiores, incluyendo el 90-99) y low spots (municipios en los percentiles más bajos).

En primer lugar, se observa una marcada desigual distribución espacial de la BGdld. Los municipios en los percentiles más altos, especialmente los del percentil 90-99, se consideran *hot spots*. Estos municipios, representados en rojo y naranja oscuro, indican una alta brecha de género en el desempleo de larga duración. Los *hot spots* se localizan principalmente en la zona central de Andalucía, abarcando áreas significativas de Jaén, Córdoba, Sevilla y Granada. En Jaén, se concentran en el norte y noreste de la provincia; en Córdoba, en la región norte; y en Granada, principalmente en el área noreste y algunas partes del centro-sur. En las áreas del sur de Andalucía, especialmente en las provincias de Sevilla, Málaga y Cádiz, también se presentan municipios con altos percentiles de BGdld, indicando problemas persistentes en estas zonas, particularmente en Cádiz, donde los mayores índices de emergencia social por desempleo, paro de larga duración y BGdld están localizados y cronificados.

En contraste, los municipios con percentiles más bajos (< 1%), representados en azul oscuro, se consideran low spots. Estos municipios muestran una baja brecha de género en el desempleo de larga duración, indicando una menor disparidad entre hombres y mujeres. Los low spots están más dispersos por toda Andalucía, pero hay una mayor concentración en las provincias occidentales como Huelva y partes del núcleo periurbano de Sevilla capital y Cádiz. Estos low spots parecen estar localizados en áreas urbanas y periurbanas, ya que la menor intensidad de BGdld se da en el percentil 10-50, que incluye la mayoría de las

capitales y núcleos de alta densidad poblacional de Andalucía, excepto Cádiz. Estas áreas reflejan donde las políticas de empleo pueden estar funcionando de manera más equitativa, o donde las condiciones socioeconómicas permiten una menor disparidad de género en el desempleo de larga duración.

Es esencial entender si estas agrupaciones de municipios son casos aislados o si muestran una dependencia espaciotemporal, es decir, si forman clústeres territoriales con alta o baja incidencia de BGdld que se cronifican en el tiempo. Esta cronificación revelaría un comportamiento estructural del indicador BGdld, indicando que ciertos municipios están persistentemente afectados por una alta o baja brecha de género en el desempleo.

5.3. Análisis Espacial del Indicador BGdld Utilizando Estadístico Local de Moran y Mapas LISA

El estadístico local de Moran y los mapas LISA son herramientas esenciales en los campos de la estadística, econometría y análisis de datos espaciales. Su principal función es realizar análisis estadísticos de la dependencia espacial de variables intensivas, permitiendo detectar patrones de agrupación espacial a nivel local o clústeres geográficos de indicadores. La fortaleza de la estadística local de Moran y su representación gráfica mediante los mapas LISA radica en su capacidad para revelar patrones de agrupación geográfica que podrían pasar desapercibidos con métodos estadísticos convencionales.

El objetivo principal de estas herramientas es identificar las ubicaciones que tienen una influencia significativa en la formación del índice de Moran. Es decir, señalar municipios con valores extremos en una variable específica, como el indicador BGdld, que están rodeados por vecinos con valores similares. Para lograr este objetivo, el índice de asociación espacial (I de Moran) de cada unidad geográfica se somete a permutaciones condicionales. Esto se hace con el fin de analizar la existencia de dependencia espacial local en las variables de interés.

Aplicando el enfoque de contribución de cada ubicación en la construcción del índice de Moran, el estadístico revela el grado de influencia de cada ubicación en la formación de clústeres. A partir de los valores del

índice de asociación espacial, se generan los mapas LISA, que ofrecen una representación visual de las áreas con similitudes espaciales estadísticamente significativas. En un mapa LISA típico, se identifican cuatro categorías principales de áreas (Acevedo-Blanco & Martínez Quintana, 2021) :

- **High-High (puntos calientes, color rojo)**: Municipios con valores altos rodeados por otros municipios con valores altos.
- **Low-Low (puntos fríos, color azul)**: Municipios con valores bajos rodeados por otros municipios con valores bajos.
- **High-Low (atípicos, rojo atenuado)**: Municipios con valores altos rodeados por municipios con valores bajos.
- **Low-High (atípicos, azul atenuado)**: Municipios con valores bajos rodeados por municipios con valores altos.

Estas categorías son esenciales para analizar los patrones de agrupación espacial en los datos geográficos, facilitando la identificación de clústeres y la evaluación de la dependencia espacial de las variables estudiadas.

El objetivo central de esta investigación se enfoca en evidenciar la formación de clústeres del indicador BGdld. Para lograr esta meta, hemos generado mapas LISA, como se muestra en la Figura 3, que representan los diferentes clústeres de municipios para cada año en la serie de datos. Los "puntos calientes" están resaltados en rojo en estos mapas.

Específicamente, al analizar los datos desglosados por provincias, se observa una clara polarización territorial del indicador BGdld, dibujando la cuenca fluvial del río Guadalquivir. En contraste, los clústeres de baja incidencia (*Low-Low*) se agrupan en las zonas costeras tanto occidentales de la provincia de Huelva como orientales de Málaga, Granada y Almería.

Estas formaciones territoriales afinan más los datos y muestran que los puntos calientes y fríos del mapa de percentiles no son ubicaciones aisladas del contexto geográfico en el que se inscriben. En cambio, revelan señales evidentes de autocorrelación espacial, inscribiéndose en formaciones territoriales amplias que comparten características similares del

indicador. En otras palabras, los municipios andaluces con valores significativos del indicador BGdld están rodeados de vecinos con valores similares, conformando clústeres espaciales de brecha de género en el desempleo prolongado.

La tabla a continuación muestra el número de municipios en cada una de las categorías definidas por los mapas LISA para cada año en el periodo de 2015 a 2023:

TABLA 8. *Número de Municipios por Categoría según Mapas LISA (2015-2023)*

Año	No Significativos	High-High	Low-Low	Low-High	High-Low
2015	569	91	64	18	13
2016	550	65	113	18	19
2017	571	80	91	19	18
2018	559	60	96	22	18
2019	565	89	91	21	10
2020	573	100	79	20	13
2021	559	99	73	14	16
2022	562	80	77	19	19
2023	561	88	79	19	18

Fuente: Elaboración propia con software GeoDa a partir de datos del IECA y del Observatorio ARGOS (SAE)

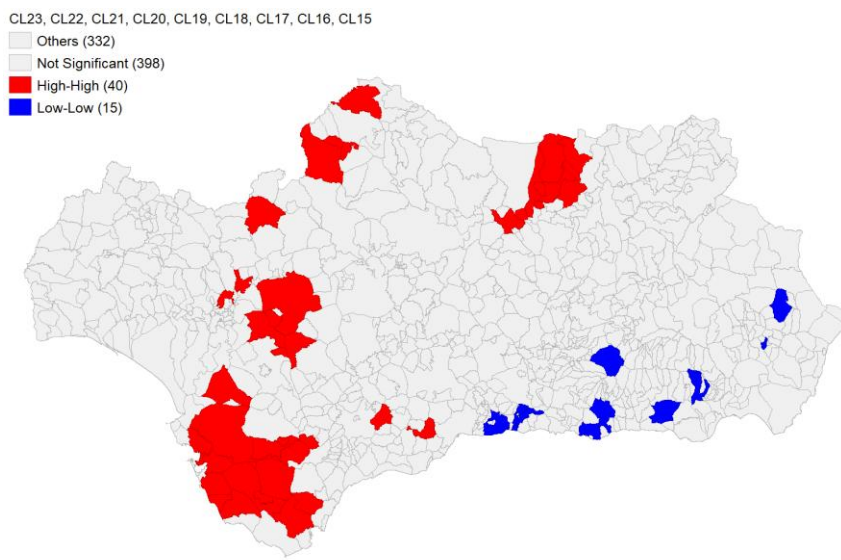
Al observar estos patrones a lo largo de los años, se destaca una estabilidad en el tamaño, o número de municipios que conforman los clústeres geográficos, lo que sugiere una persistencia en la distribución espacial del indicador BGdld. Esta estabilidad refuerza la hipótesis de que existen formaciones territoriales amplias con características similares del indicador, que se mantienen cronificadas en el tiempo.

Para continuar avanzando en nuestra investigación, en la siguiente sección aplicaremos un análisis más restrictivo a la serie de datos mediante un mapa de colocalización. Esto nos permitirá identificar con mayor detalle los clústeres geográficos que mantienen su estabilidad a lo largo del tiempo, proporcionando una visión espaciotemporal de la distribución espacial del indicador BGdld.

5.4. Mapa de Colocalización de Clústeres LISA

La prueba diferencial I local de Moran se aplicó a la serie temporal para generar los mapas LISA correspondientes y resumir los resultados en un "colocation map" del indicador local para cada año de la serie. Este enfoque presenta el resultado definitivo de la investigación, permitiendo visualizar la componente estructural y espaciotemporal de los clústeres territoriales formados mediante la aplicación del estadístico I local de Moran. El mapa identifica las ubicaciones que han permanecido en cada uno de los clústeres LISA a lo largo de la serie temporal, facilitando la comprensión de la dinámica espacial del BGdld. Al analizar este mapa de forma conjunta para cada uno de los años de la serie comprendida entre 2015 y 2023, se confirma la estabilidad en el tiempo de estas estructuras de dependencia espacial relacionadas con la brecha de género en el desempleo. Esta persistencia sugiere que existen formaciones territoriales con características similares del indicador que se mantienen cronificadas a lo largo del tiempo.

FIGURA 16. *Mapa de Colocalización de Clústeres LISA en Andalucía (2015-2023)*



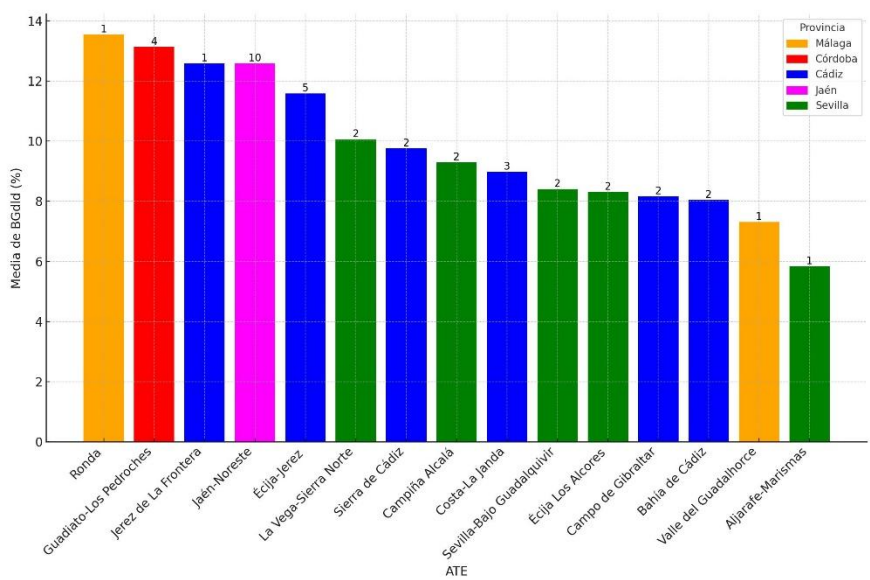
Fuente: Elaboración propia con software GeoDa a partir de datos del IECA y del Observatorio ARGOS (SAE)

Además, se incluyen dos gráficos (Figuras 4 y 5) que muestran los clústeres de alta y baja incidencia del indicador (High-High/Low-Low), proporcionando información detallada sobre las Áreas Territoriales de Empleo (ATES). Para simplificar el análisis, los datos de los municipios se agruparon por ATE. Las Áreas Territoriales de Empleo se configuran como marcos geográficos de acceso a los servicios y la atención continuada a personas, definidos por el Servicio Andaluz de Empleo (SAE) como unidades administrativas responsables de pautar la actuación de los Centros de Empleo, Oficinas de Empleo y Oficinas Locales de Empleo. Estas áreas impulsan la aplicación de las políticas activas de empleo en su zona de influencia y asisten en la toma de decisiones relativas a las mismas, además de coordinarse con otros dispositivos.

Para cada área territorial, se calcularon dos métricas clave: la media del porcentaje de BGdld y el número de municipios en cada área. Esto permitió obtener una visión general de la distribución de estos valores a nivel territorial. Se generaron dos gráficos de barras: uno para los puntos calientes y otro para los puntos fríos, facilitando así la visualización de las concentraciones del indicador.

ATES con Alta Incidencia (Hot Spots) - Figura 4:

FIGURA 17. *ATES con alta incidencia (Hot spots) LISA (2015-2023)*



Áreas como Ronda, Guadiato-Los Pedroches y Jerez de La Frontera muestran porcentajes de BGdld significativamente altos, indicando que estas regiones presentan una persistente y elevada brecha de género en el desempleo de larga duración.

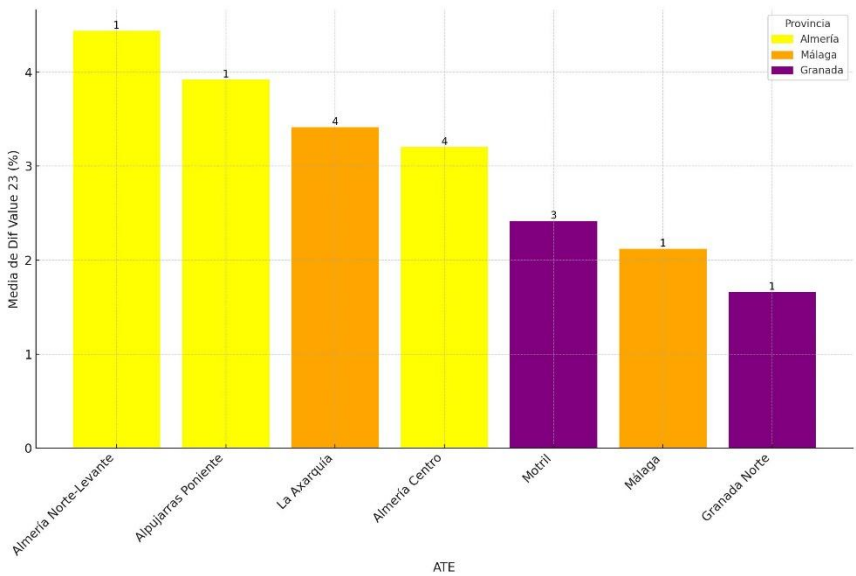
Provincias como Málaga, Córdoba y Cádiz predominan en los "hot spots", con varios municipios consistentemente clasificados en este grupo a lo largo del tiempo.

ATES con Baja Incidencia (Cold Spots) - Figura 5:

Áreas como Almería Norte-Levante, Alpujarras Poniente y La Axarquía presentan porcentajes bajos de BGdld, reflejando una brecha de género significativamente menor en el desempleo de larga duración.

La provincia de Almería destaca por tener varias áreas en los "cold spots", sugiriendo que esta región ha logrado mantener una baja brecha de género en el desempleo de larga duración.

FIGURA 18. *ATES con baja incidencia (Cold spots) LISA (2015-2023).*



Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones más relevantes del estudio:

- **Brecha de Género Cronificada**: El análisis temporal revela que la brecha de género en el desempleo de larga duración es un fenómeno persistente en Andalucía. Las mujeres han experimentado consistentemente tasas de desempleo de larga duración más altas que los hombres a lo largo del periodo estudiado (2015-2023).

- **Disparidades Territoriales**: Existe una marcada polarización territorial en la distribución del BGdld. Áreas como Ronda, Guadiato-Los Pedroches y Jerez de La Frontera se destacan como puntos calientes (hot spots) con altas tasas de brecha de género en el desempleo de larga duración. En contraste, regiones como Almería Norte-Levante, Alpujarras Poniente y La Axarquía muestran una brecha significativamente menor, clasificándolas como puntos fríos (cold spots).

- **Impacto de la Pandemia**: La pandemia de COVID-19 exacerbó las tasas de desempleo de larga duración, impactando especialmente a las mujeres, quienes han tenido una recuperación postpandemia desigual en comparación con los hombres.

- **Clústeres Espaciales Consistentes**: El análisis que utiliza el estadístico local de Moran y los mapas LISA confirma la existencia de clústeres espaciales de alta y baja incidencia de BGdld. Estos clústeres han mostrado estabilidad a lo largo del tiempo, sugiriendo que las disparidades territoriales en la brecha de género en el desempleo de larga duración tienen un carácter estructural y persistente (Acevedo-Blanco et al., 2023).

- **Implicaciones para Políticas Públicas**: Los hallazgos subrayan la necesidad urgente de diseñar e implementar políticas laborales y sociales específicas que aborden estas desigualdades. Las estrategias de intervención deben ser adaptadas a las características y necesidades específicas de cada ATE para ser verdaderamente efectivas.

- **Recomendaciones para la Investigación Futura**: Es fundamental continuar el análisis de la brecha de género en el desempleo de larga duración (BGdld) con un enfoque interdisciplinario, integrando un mayor número de variables socioeconómicas y explorando nuevas metodologías de análisis espacial. Este enfoque debe alinearse con los objetivos del IV Plan de Gobierno Abierto de España 2020-2024, que promueve una gobernanza basada en datos mediante la apertura y reutilización de datos públicos y el uso de tecnologías avanzadas (Ministerio de Política Territorial y Función Pública, 2020).

En conclusión, el análisis de las variaciones geográficas y la brecha de género en el desempleo de larga duración en Andalucía durante el período 2015-2023 revela una persistencia significativa de las disparidades de género. Las mujeres continúan enfrentando tasas de desempleo de larga duración considerablemente más altas que los hombres, con clústeres territoriales claramente definidos. La pandemia de COVID-19 exacerbó estas disparidades, afectando de manera desproporcionada a las mujeres y subrayando la necesidad de políticas laborales adaptadas a las características específicas de cada territorio.

Para abordar estas desigualdades, se recomienda implementar políticas laborales y sociales focalizadas y basadas en datos desagregados, promoviendo el análisis de datos agrupados en las ATES y la integración de herramientas avanzadas de ciencias de datos en la planificación pública. A pesar de las limitaciones del estudio, relacionadas con la falta de microdatos individuales sobre edad, nivel educativo y experiencia laboral, los hallazgos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y el diseño de intervenciones basadas en evidencias que consideren las particularidades socioeconómicas y geográficas de cada área.

Estas conclusiones enfatizan la importancia de continuar investigando para comprender mejor las dinámicas subyacentes a las desigualdades geográficas y de género en el desempleo de larga duración en Andalucía, y la necesidad urgente de adaptar las estrategias de intervención a las realidades locales para promover una recuperación laboral inclusiva y sostenible.

7. REFERENCIAS

Acevedo-Blanco, A. J., & Martínez Quintana, V. (2021). Dependencia espacial de la tasa municipal de desempleo en Andalucía. Un análisis espacial exploratorio. Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 51(51), 89–124. https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30809

Acevedo-Blanco, A. J., Martínez-Quintana, M. V., & González-Rabanal, M. C. (2023). Polarización territorial de la brecha de género del desempleo en Andalucía: un análisis exploratorio de datos espacio-temporales abiertos. Investigaciones Geográficas, 80, 215–236. https://doi.org/10.14198/INGEO.24777

Acevedo-Blanco, A. J., & Martínez-Quintana, V. (2022). Trabajadoras Eventuales Agrícolas Subsidiadas. Anduli, 22(22), 31–63. https://doi.org/10.12795/anduli.2022.i22.03

Alonso-Villar, O., & Del Rio, C. (2008). Geographical Concentration of Unemployment: A Male–Female Comparison in Spain. Regional Studies, 42(3), 401–412. https://doi.org/10.1080/00343400701291559

Anselin, L. (1995). Local Indicators of Spatial Association—LISA. Geographical Analysis, 27(2), 93–115. https://doi.org/10.1111/j.1538-4632.1995.tb00338.x

Anselin, L. (1999). Interactive techniques and exploratory spatial data analysis. Geographic Information Systems: Principles, Techniques, Management and Applications, 253–266. https://bit.ly/3yNNmhH

ARGOS. (2024). OBSERVATORIO ARGOS. Servicio Andaluz de Empleo (SAE). Consejería de Empleo, Empresa y Trabajo Autónomo. Junta de Andalucía. Recuperado de https://bit.ly/4cbMXE4

Celemín, J. P. (2009). Autocorrelación espacial e indicadores locales de asociación espacial: Importancia, estructura y aplicación. Revista Universitaria de Geografía, 18(1), 11–31. https://bit.ly/3RhrnGu

Chasco, C. (2003). Métodos gráficos del análisis exploratorio de datos espaciales. Anales de Economía Aplicada, 1–25. https://bit.ly/3VhcPYi

Chica-Olmo, J., Checa-Olivas, M., & Lopez-Castellano, F. (2021). Regional characteristics of the gender employment gap: A spatio-temporal approach. The Economic and Labour Relations Review, 32(4), 575–593. https://doi.org/10.1177/10353046211023242

Cracolici, M. F., Cuffaro, M., & Nijkamp, P. (2007). Geographical distribution of unemployment: An analysis of provincial differences in Italy. Growth and Change, 38(4), 649–670. https://doi.org/10.1111/j.1468-2257.2007.00391.x

Del Río, C., & Alonso-Villar, O. (2007). Diferencias entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo: desempleo y salarios *. Economía e Igualdad de Género: Retos de La. Hacienda Pública En El Siglo XXI. Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 1–41. https://bit.ly/3VdeBtB

Elhorst, J. P. (2003). The Mystery of Regional Unemployment Differentials: Theoretical and Empirical Explanations. Journal of Economic Surveys, 17(5), 709–748. https://doi.org/10.1046/j.1467-6419.2003.00211.x

Elhorst, J. P. (2008). A spatiotemporal analysis of aggregate labour force behaviour by sex and age across the European Union. Journal of Geographical Systems, 10(2), 167–190. https://doi.org/10.1007/s10109-008-0061-9

Grekousis, G. (2018). Further Widening or Bridging the Gap? A Cross-Regional Study of Unemployment across the EU Amid Economic Crisis. Sustainability, 10(6), 1702. https://doi.org/10.3390/su10061702

IECA. (2024a). Afiliados a la Seguridad Social en alta laboral que trabajan en Andalucía. IECA. Recuperado de https://bit.ly/45hreso

IECA. (2024b). Indicadores ODS de Andalucía | Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. IECA. Recuperado de https://bit.ly/3MI2EIR

Kondo, K. (2015). Spatial persistence of Japanese unemployment rates. Japan and the World Economy, 36, 113–122. 10.1016/j.japwor.2015.11.001

Lewandowska-Gwarda, K. (2018). Female unemployment and its determinants in Poland in 2016 from the spatial perspective. Oeconomia Copernicana, 9(2), 183–204. https://doi.org/10.24136/oc.2018.010

Martínez-Quintana, Violante. (1992). Mujer, trabajo y maternidad. problemas y alternativas de las madres que trabajan. Instituto de la Mujer, Serie Estudios nº 30, p. 193. Madrid.

Martínez-Quintana, Violante. (2004). Desempleados adultos de larga duración en Tendencias en Desigualdad y exclusión social. In J. F. Tezanos (Ed.), Tendencias en Desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. (Sistema, pp. 253–295). Sistema.

Martínez-Quintana, Violante. (2011). Los parados de larga duración: situaciones y perspectivas ante el desempleo y su pobreza. Temas Para El Debate, 205, 35–38. https://bit.ly/3VcT0l4

Martínez-Tola, E., & De-la-Cal, M.-L. (2017). Una aproximación territorial y de género al desempleo durante la crisis. El caso de los municipios vascos. Lurralde: Investigacion y Espacio, 40, 247–272. https://bit.ly/3VvYGI3

Ministerio de Política Territorial y Función Pública. (2020). IV Plan de Gobierno Abierto de España (2020-2024). Recuperado de: https://bit.ly/4bPfrnl

Moran, P. (1950). Notes on Continuous Stochastic Phenomena. Biometrika, 37(1/2), 17–23. http://www.jstor.org/stable/2332142

Observatorio Argos. (2022). La mujer en el mercado de trabajo andaluz (2021). Recuperado de: https://bit.ly/4c72pBt

Prodromídis, P. I. K. (2012). Modeling male and female employment policy in Greece from local data. Economic Modelling, 29(3), 823–839. https://doi.org/10.1016/j.econmod.2011.09.004

Prodromidis, P.-Ioannis. (2008). The spatial distribution of male and female employment and unemployment in Greece. Centre for Planning and Economic Research. https://bit.ly/3yUetrt

Rodríguez Moya, J. M., & Pozo Rivera, E. (2019). Análisis territorial del desempleo por género en la Comunidad de Madrid durante la crisis (2008-2014). Cuadernos Geográficos, 58(1), 277–299. https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i1.5630

Rodríguez-González, S. (2018). Brechas de género en el mercado laboral: una mirada crítica ante el horizonte 2030. Atlántida. Revista Canaria de Ciencias Sociales, 9, 69–89. https://doi.org/10.25145/j.atlantid.2018.09.004

UN Foundation. (2021). COVID-19 and Women's Economic Empowerment: Women's Economic Empowerment and COVID-19: A Retrospective and Prospective Look. Retrieved from https://bit.ly/4ccuSpI

UN Women. (2021). From Insight to Action: Gender Equality in the Wake of COVID-19. Retrieved from https://bit.ly/3RhpXMa

Verick, S. (2018). Female labor force participation and development. IZA World of Labor. https://doi.org/10.15185/izawol.87.v2

Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing (WIEGO). (2021). COVID-19 Crisis and the Informal Economy: Executive Summary. Retrieved from https://bit.ly/4c9BDbx

World Economic Forum. (2023). Global Gender Gap Report 2023. World Economic Forum. https://bit.ly/47xzqEr

INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS CONTRA EL SESGO DE GÉNERO EN CHATBOTS DE IA: *PROYECTO LOVELACE*

MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL
CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS
IRENE CARRILLO MURCIA
MERCEDES GUILABERT
Universidad Miguel Hernández

& EQUIPO DE INVESTIGACIÓN LOVELACE[79]
Universidad Miguel Hernández, FISABIO y Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo ofrece una visión detallada del proyecto "LOVELACE - Desarrollo de Métodos para Evaluar el Sesgo de Género en Chatbots de Inteligencia Artificial". Este proyecto, una colaboración entre la Universidad Miguel Hernández de Elche y el Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad de España, se centra en la influencia que los chatbots basados en inteligencia artificial (IA) pueden tener en los resultados educativos y en la perpetuación de estereotipos de género.

Actualmente, la tecnología de chatbots o plataformas de IA está en constante evolución, proliferando significativamente en sectores como atención al cliente, ventas, soporte técnico, ocio, educación y programación. Desde la introducción y disponibilidad pública de ChatGPT de OpenAI a finales de 2022 [ChatGPT de OPENAI 2024, García-Peñalvo 2023, Sha 2023], el uso de esta tecnología ha crecido

[79] El equipo de investigación LOVELACE está formado por María Concepción Carratalá Munuera, Elisa Chilet Rossel, Ángela Coves Soler, José Joaquín Mira Solves, Carolina Senabre Blanes, Sergio Valero Verdú (Universidad Miguel Hernández); Eva García Hernández, Alicia Sánchez García, Adriana López Pineda (FISABIO); Almudena Arroyo Rodríguez y María Calderón Fernández (Universidad de Sevilla)

exponencialmente, impactando diversos ámbitos profesionales y sociales. Estas innovaciones en IA están reemplazando incluso a los motores de búsqueda tradicionales, transformando la estructura de la información a nivel global [George 2023].

Sin embargo, el sesgo de género puede estar presente en los chatbots o plataformas de IA (Feine, 2020). Este hecho puede influir negativamente en la percepción de género en distintos contextos, reforzando estereotipos y discriminación. Los chatbots, al interactuar con los usuarios, pueden reproducir y amplificar prejuicios inherentes a los datos con los que fueron entrenados. Por ejemplo, pueden ofrecer respuestas que perpetúan roles tradicionales de género o mostrar una mayor propensión a asociar ciertas características o profesiones con un género específico. Esta reproducción de sesgos no solo afecta la interacción inmediata, sino que también puede tener implicaciones a largo plazo en la forma en que las personas perciben y se relacionan con los roles de género, perpetuando desigualdades existentes. Por lo tanto, es crucial abordar y mitigar estos sesgos para asegurar que la inteligencia artificial promueva la equidad y no contribuya a la perpetuación de la discriminación de género.

El proyecto LOVELACE tiene como principal objetivo desarrollar métodos y protocolos rigurosos para evaluar y mitigar el sesgo de género en los contenidos generados por chatbots de IA, asegurando que su uso sea inclusivo y promueva la igualdad de género.

1.1. Marco actual de las plataformas de Inteligencia Artificial

1.2.1. ¿Qué es la IA generativa?

La inteligencia artificial generativa (IA generativa) es una rama de la inteligencia artificial que se enfoca en la creación de contenido nuevo a partir de patrones aprendidos de datos existentes. Utiliza modelos de aprendizaje profundo o *deep learning* (LeCun 2015) para generar texto, imágenes, música y otros tipos de datos de manera autónoma. Estas tecnologías no solo replican datos existentes, sino que pueden crear nuevas combinaciones y contenidos únicos, simulando la creatividad humana. Existen diferentes tipos de IAs generativas: texto, imágenes, video, etc. La tabla 1 muestra una breve recopilación de diferentes tipos

de IAs generativas, sus descripciones, ejemplos de las plataformas más populares en la actualidad y sus campos de aplicación.

TABLA 1. *Tabla con los tipos principales de IAs generativas, sus descripciones, ejemplos de plataformas populares y aplicaciones.*

Tipo de IA Generativa	Descripción	Ejemplos	Aplicaciones
Generación de Texto	Modelos de lenguaje como GPT que generan texto coherente y contextualmente relevante. Usados en chatbots, redacción automática, traducción de idiomas, y resumen de textos.	ChatGPT, GPT-3, GPT-4, Gemini, Claude, HuggingChat, Truth, Grok, Perplexity	Chatbots, redacción automática, traducción, resumen de textos.
Generación de Imágenes	Redes Generativas Antagónicas (GANs) y Modelos de Difusión que crean imágenes de alta calidad a partir de datos o ruido aleatorio.	DALL-E, Midjourney, Deep Dream Generator	Creación de imágenes artísticas, diseño gráfico, fotografía sintética.
Generación de Audio y Música	Modelos que utilizan aprendizaje profundo para crear música y efectos de sonido, generando melodías nuevas o imitando estilos específicos.	Suno, Jukedeck, MuseNet	Composición musical, creación de efectos de sonido, generación de pistas de fondo.
Generación de Video	Modelos de video sintético que generan secuencias de video a partir de imágenes estáticas o describen acciones específicas, creando videos realistas.	SORA, Stable Diffusion, Veo	Producción de películas, animación, creación de efectos especiales.
Generación de Modelos 3D	Modelos de reconstrucción 3D que generan representaciones tridimensionales de objetos a partir de imágenes bidimensionales. Usados en diseño de productos, videojuegos y realidad aumentada.	VEED.IO	Diseño de productos, desarrollo de videojuegos, realidad aumentada y virtual.

Fuente: elaboración propia

Actualmente, hay varios tipos de chatbots de IA (o IAs generativas de texto) en el mercado que se pueden clasificar según sus funciones y aplicaciones. Podemos identificar los siguientes chatbots destacados e interesantes para estudiar: el líder del mercado, *ChatGPT* de la empresa OpenAI, seguido por *Gemini* (antes *Google Bard)* y desarrollado por Google; opciones de código abierto como *HuggingChat* y *Rasa* ; chatbots conectados a Internet como *Copilot* de Microsoft Bing*, Perplexity,*

YouChat[y *KoalaChat*; chatbots para redacción de contenido como *Jasper Chat, Chat by Copy.ai, ChatSonic* y *ZenoChat*; chatbots para experimentación como *OpenAI Playground* y *Poe*; chatbots para entretenimiento como *Character.AI*; chatbots para autocompletar código como *GitHub Copilot* y *Amazon CodeWhisperer*; chatbots comprometidos con la ética como *Claude*; y finalmente, el chatbot enfocado en la búsqueda de la verdad *Grok*.

No todos los chatbots mencionados en el párrafo anterior ofrecen demostraciones o accesos de uso públicos. Es importante destacar que, en el proyecto Lovelace nos hemos enfocado en tres de los principales chatbots generadores de texto que disponen de acceso público: ChatGPT, Gemini y Mistral.

Los chatbots pueden ejercer un impacto notable en la sociedad actual, con aspectos tanto positivos como negativos. Aunque brindan beneficios a las empresas, como eficiencia y ahorro de costes, también generan preocupaciones acerca de la pérdida de empleo, la privacidad y la dependencia tecnológica.

En el ámbito educativo, los chatbots versátiles de generación de contenidos de texto, como está ocurriendo con ChatGPT, pueden influir considerablemente en los resultados del aprendizaje en todas sus etapas (Adiguzwl 2023, Eysenbach 2023). Al proporcionar asesoría personalizada a los estudiantes, los chatbots pueden mejorar el rendimiento académico; sin embargo, sus contenidos pueden estar sesgados en términos de género y otros parámetros sociales como la ética o la política (Ray 2023).

1.2.2. Fundamentos de los chatbots de IA generativa

Los chatbots basados en IA y específicamente en *deep learning* son capaces de aprender y mejorar continuamente gracias a la retroalimentación que reciben. En lugar de seguir reglas predefinidas, estos chatbots se adaptan y mejoran a medida que interactúan con los usuarios. Utilizan algoritmos complejos y redes neuronales artificiales para analizar grandes cantidades de datos y patrones, permitiéndoles aprender de manera autónoma. Cuando reciben una pregunta, la procesan a través de su red neuronal, mejorando su capacidad de comprensión y respuesta con cada interacción. Estas redes están compuestas por múltiples capas

de neuronas que extraen características complejas de los datos, haciendo predicciones precisas. El proceso de entrenamiento de un modelo de *deep learning* implica la minimización de una función de pérdida mediante algoritmos de descenso del gradiente. El éxito de este método depende de la cantidad y calidad de los datos de entrenamiento. Además, el contenido generado por los chatbots está determinado por sus datos de entrenamiento, pero se pueden establecer parámetros de control mediante algoritmos de procesamiento de lenguaje natural (PLN) para guiar su generación de contenido.

La naturaleza de funcionamiento de los chatbots permite tener un control y una supervisión del contenido generado, lo que puede resultar beneficioso en diversos aspectos. Por ejemplo, se puede evitar el uso de lenguaje ofensivo o discriminatorio mediante la aplicación adecuada de estas técnicas de control. Es importante destacar que la configuración de parámetros de control no tiene como objetivo "sesgar" el contenido, sino garantizar que el chatbot opere de manera ética y responsable.

1.2.3. Ejemplos de IA generativa de texto y de imagen

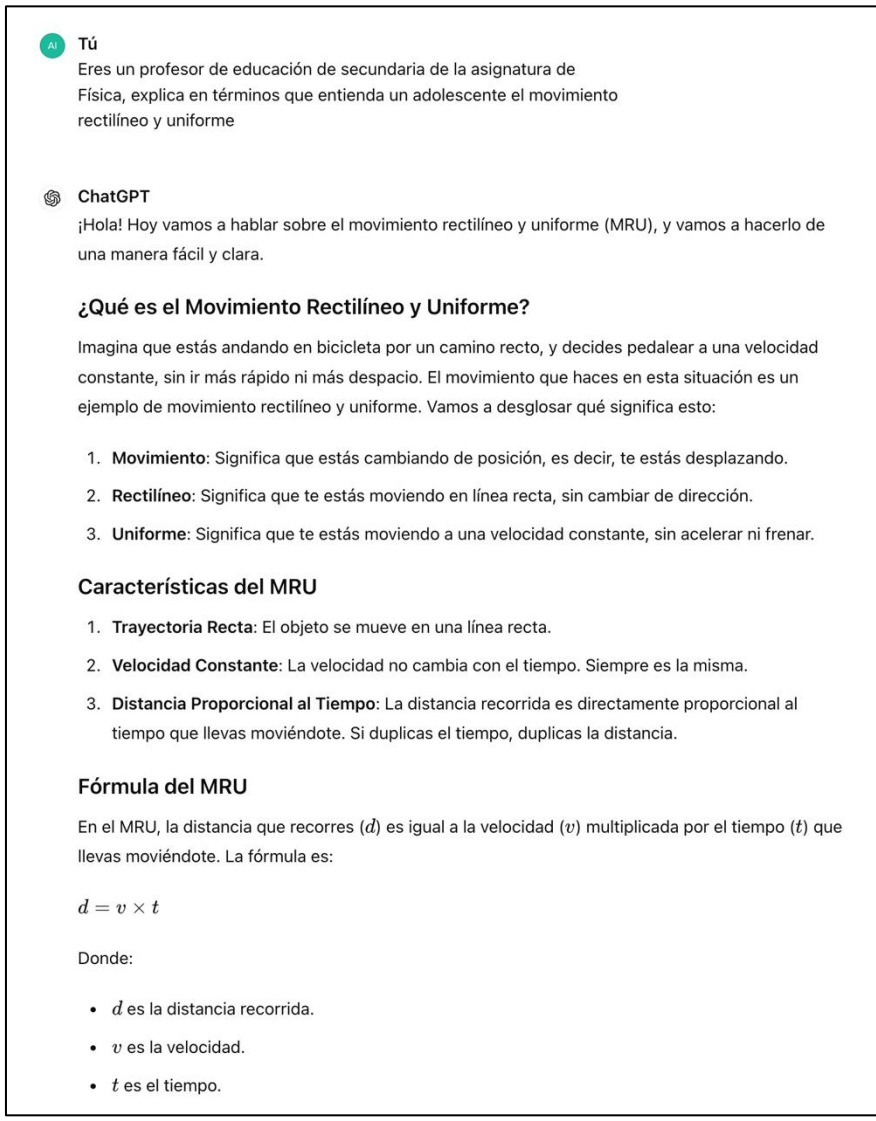
A continuación, se presenta algunos ejemplos muy sencillos del tipo de contenido que generan las plataformas de IA generativa.

El primer ejemplo, mostrado en las figuras 1 y 2, es la respuesta de la IA generativa de texto ChatGPT, en su versión 4.o a una instrucción (*prompt*) sobre un concepto de Física clásica. En concreto, en este ejemplo se le solicita a la IA que nos explique el concepto físico del movimiento rectilíneo y uniforme (MRU) en términos comprensibles para un adolescente.

Las respuestas generadas por las IA generativas de texto, como las basadas en modelos GPT, son notablemente claras y concisas cuando se emplean prompts que solicitan la explicación de conceptos científicos clásicos. Estas IA han sido entrenadas con vastos corpus de datos académicos y científicos, lo que les permite ofrecer explicaciones detalladas y precisas. Además, su capacidad para procesar y comprender el lenguaje natural les permite estructurar las respuestas de manera coherente, facilitando la comprensión de temas complejos. La claridad y precisión en sus respuestas hacen que estas herramientas sean

especialmente útiles en contextos educativos y de divulgación científica, donde la exactitud y la facilidad de comprensión son cruciales.

FIGURA 1. *Ejemplo de uso de la IA generativa ChatGPT, en su versión 4.o. En este ejemplo el usuario le solicita a la IA que explique el concepto físico del movimiento rectilíneo y uniforme (MRU) en términos comprensibles para un adolescente. ChatGPT responde explicando el concepto, sus características y su fórmula matemática*



Tú

Eres un profesor de educación de secundaria de la asignatura de Física, explica en términos que entienda un adolescente el movimiento rectilíneo y uniforme

ChatGPT

¡Hola! Hoy vamos a hablar sobre el movimiento rectilíneo y uniforme (MRU), y vamos a hacerlo de una manera fácil y clara.

¿Qué es el Movimiento Rectilíneo y Uniforme?

Imagina que estás andando en bicicleta por un camino recto, y decides pedalear a una velocidad constante, sin ir más rápido ni más despacio. El movimiento que haces en esta situación es un ejemplo de movimiento rectilíneo y uniforme. Vamos a desglosar qué significa esto:

1. **Movimiento**: Significa que estás cambiando de posición, es decir, te estás desplazando.
2. **Rectilíneo**: Significa que te estás moviendo en línea recta, sin cambiar de dirección.
3. **Uniforme**: Significa que te estás moviendo a una velocidad constante, sin acelerar ni frenar.

Características del MRU

1. **Trayectoria Recta**: El objeto se mueve en una línea recta.
2. **Velocidad Constante**: La velocidad no cambia con el tiempo. Siempre es la misma.
3. **Distancia Proporcional al Tiempo**: La distancia recorrida es directamente proporcional al tiempo que llevas moviéndote. Si duplicas el tiempo, duplicas la distancia.

Fórmula del MRU

En el MRU, la distancia que recorres (d) es igual a la velocidad (v) multiplicada por el tiempo (t) que llevas moviéndote. La fórmula es:

$$d = v \times t$$

Donde:

- d es la distancia recorrida.
- v es la velocidad.
- t es el tiempo.

Fuente: elaboración propia con ChatGPT 4.o

En un segundo ejemplo, utilizamos la plataforma DALL-E 2 para crear una imagen representativa de Juana I de Castilla, conocida como Juana la Loca. El resultado se muestra en la figura 3.

FIGURA 2. *Continuación de la respuesta generada por ChatGPT al concepto del MRU. ChatGPT expone ejemplos diversos de MRU y un ejemplo práctico numérico de aplicación de su fórmula matemática*

Ejemplos de MRU

- **Caminando por una cinta transportadora en un aeropuerto**: Si la cinta se mueve a una velocidad constante y tú caminas en línea recta, estás en MRU.
- **Un coche en una autopista sin tráfico**: Si mantiene una velocidad constante y va en línea recta, está en MRU.
- **Un tren en una vía recta**: Si se mueve a velocidad constante y la vía es recta, también está en MRU.

Ejemplo Práctico

Imagina que estás andando en bicicleta a una velocidad constante de 10 km/h. Si andas durante 2 horas, ¿cuánta distancia habrás recorrido?

Usamos la fórmula:

$$d = v \times t$$

Ponemos los valores:

$$d = 10\,\mathrm{km/h} \times 2\,\mathrm{h}$$

$$d = 20\,\mathrm{km}$$

Entonces, habrás recorrido 20 kilómetros.

Resumen

El movimiento rectilíneo y uniforme es un tipo de movimiento en el que un objeto se desplaza en línea recta a una velocidad constante. La distancia recorrida es proporcional al tiempo que llevas moviéndote. Es como andar en bicicleta a una velocidad constante por un camino recto.

¡Espero que ahora tengas una mejor idea de qué es el movimiento rectilíneo y uniforme! ¿Tienes alguna pregunta?

Fuente: elaboración propia con ChatGPT 4.o

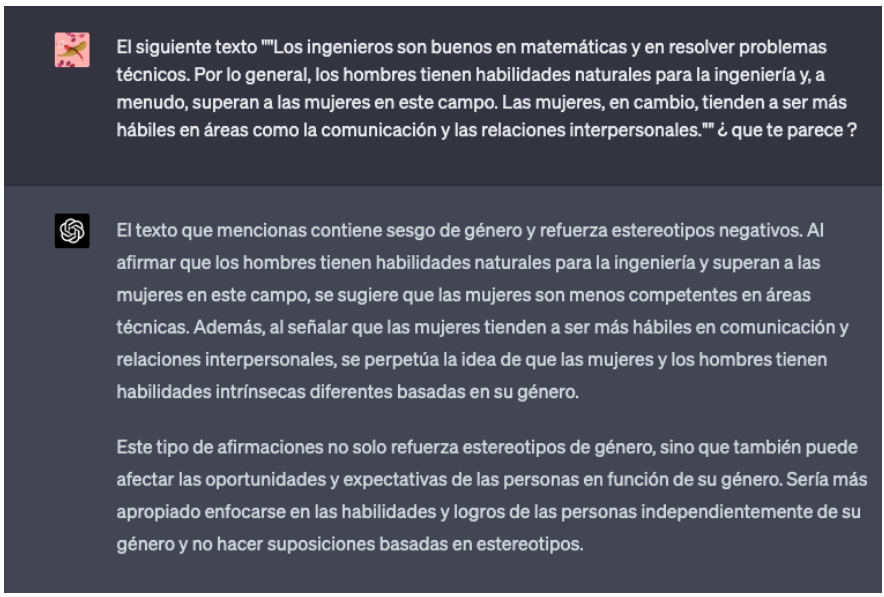
FIGURA 3. *Ejemplo de generación de imágenes con IA: mediante DALL-E 2 obtenemos una imagen representativa de Juana I de Castilla, conocida como Juana la Loca.*



Fuente: elaboración propia con DALL-E 2

Para ilustrar el concepto de filtrado o supervisión de contenidos mencionado en el anterior apartado, se presenta en la figura 4 otro ejemplo de uso de IA donde se muestra una respuesta de ChatGPT a un prompt específico relacionado con la perspectiva de género. En este caso, se le plantea a ChatGPT una afirmación claramente sesgada en términos de género, y su respuesta consiste en explicar el concepto de sesgo de género y mencionar los estereotipos asociados en el párrafo. Esto evidencia que ChatGPT ha filtrado adecuadamente el texto y ha proporcionado una interpretación del contenido desde la perspectiva de género.

FIGURA 4. *Ejemplo de supervisión de contenidos: Respuesta de* ***ChatGPT*** *a un prompt directo que intenta resaltar el concepto de perspectiva de género.*



Fuente: elaboración propia con ChatGPT 3.5

1.2. Supervisión o filtrado de los contenidos generados por las IAs generativas de texto

En el ejemplo mostrado en la figura 4 vemos el efecto de la supervisión de contenidos en la IAs generativas de texto.

Sin embargo, ante otras preguntas no tan directas, ChatGPT sí devuelve información claramente sexista. Ivana Bartoletti directora de *Women*

*Leading in AI, (*Equality Now, 2023) pidió a ChatGPT que escribiera *"una historia sobre un chico y una chica eligiendo sus materias para la universidad*". En la narrativa devuelta por ChatGPT, el chico estaba interesado en la ciencia y la tecnología y "amaba trastear con máquinas y dispositivos". Se sintió atraído por la ingeniería, diciéndole a la chica: "No creo que pueda manejar toda la creatividad y emoción en el programa de bellas artes. Quiero trabajar con lógica e ideas concretas". Mientras tanto, la chica "amaba pintar, dibujar y expresarse creativamente" y estaba considerando un título en bellas artes, explicando: "No creo que pueda manejar todas las tecnicidades y números en el programa de ingeniería. Quiero expresarme y explorar mi creatividad". Es evidente que esta respuesta del chatbot en este caso contenía estereotipos de género.

La supervisión de los contenidos generados por chatbots de IA es esencial, dado que estos sistemas pueden aprender de fuentes de datos que contienen sesgos de género o discriminación, lo que puede resultar en respuestas sesgadas o inapropiadas, como lo observó Ivana Bartoletti. Por lo tanto, es crucial monitorear los contenidos producidos por las IA para asegurar que se ajusten a las normas éticas y sociales, mejorando así la precisión de las respuestas. La responsabilidad de garantizar que la tecnología sea segura, precisa y ética recae en los programadores y diseñadores de chatbots. Para reducir o eliminar estos sesgos, se pueden aplicar diversas técnicas y algoritmos durante el desarrollo y entrenamiento de los modelos.

A continuación, se presentan algunas de estas técnicas:

- Preprocesamiento de los datos de entrenamiento: implica el análisis y limpieza de datos para identificar y eliminar sesgos de género, lo que puede incluir la sustitución de pronombres y términos que refuercen estereotipos de género.

- Aumento de datos: consiste en generar muestras adicionales de datos que representen de manera equitativa a todos los géneros, contrarrestando las desigualdades presentes en los datos originales.

- Entrenamiento con objetivos específicos: durante el entrenamiento, se pueden establecer objetivos que penalicen las respuestas sesgadas o que promuevan la igualdad de género.

– Evaluación y ajuste del modelo: consiste en evaluar y ajustar el modelo según métricas que midan el sesgo de género, como el error de clasificación por género o el porcentaje de respuestas neutrales en términos de género.

– Filtrado de respuestas: durante la generación de respuestas, el chatbot puede utilizar filtros que eviten contenido sesgado o estereotipado.

– Retroalimentación y aprendizaje continuo: los chatbots de IA pueden recibir retroalimentación de los usuarios y mejorar continuamente su desempeño en términos de equidad de género mediante actualizaciones periódicas.

El proyecto LOVELACE tiene como objetivo profundizar en la investigación y aplicación de estas técnicas, extrayendo conclusiones sobre el funcionamiento de los chatbots basados en IA generativas.

2. OBJETIVOS

El propósito principal del proyecto LOVELACE es establecer y aplicar una metodología rigurosa para medir y valorar la presencia e impacto del sesgo de género en los textos generados por chatbots de IA generativa de texto de uso público. Los objetivos específicos incluyen:

– Generación de un listado de posibles preguntas o prompts para evaluar las respuestas de chatbots en relación con el sesgo de género.

– Aplicación de las técnicas de Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) para evaluar el contenido de los textos generados por chatbots y detectar posibles sesgos de género.

– Diseño de un protocolo de evaluación del sesgo de género para chatbots de IA basados en texto.

– Verificación la efectividad de la metodología propuesta mediante pruebas a ciegas con textos evaluados por humanos y chatbots.

– Difusión de los resultados obtenidos para promover la sensibilización sobre la importancia de evitar el sesgo de género en las tecnologías de IA.

3. METODOLOGÍA

La metodología del proyecto LOVELACE se ha dividido en las siguientes fases de investigación:

3.1. Fase 1: Diseño y Aplicación de Prompts

Esta fase se ha generado un listado de posibles preguntas o prompts que ayuden a evaluar el sesgo de género en los textos generados por chatbots. Las tareas realizadas fueron las siguientes:

– Revisión bibliográfica sobre sesgo de género en el procesamiento del lenguaje natural y en chatbots.

– Identificación de temas sensibles al sesgo de género.

– Desarrollo de preguntas iniciales o prompts.

– Validación de preguntas mediante consultas a expertos.

– Pruebas piloto y ajuste de preguntas basadas en los resultados.

3.2. Fase 2: Análisis del Contenido Generado por los Chatbots

En esta fase, se aplicaron técnicas de procesamiento del lenguaje natural (PLN) al contenido generado por los chatbots para evaluar el sesgo de género.

– Selección de técnicas de PLN apropiadas para detectar sesgos de género.

– Recopilación y procesamiento de datos con respuestas generadas por chatbots.

– Implementación y aplicación de algoritmos y modelos de PLN.

– Validación de resultados comparándolos con evaluaciones de expertos en igualdad de género.

– Ajuste y optimización de algoritmos y modelos de PLN.

3.3. Fase 3: Desarrollo de una Metodología de Evaluación

Esta fase se centró en diseñar una metodología plausible y ágil de interpretar para medir y evaluar el sesgo de género en los textos generados por los chatbots

3.4. Fase 4: Evaluación Ciega de Respuestas

En esta fase se verifica la efectividad de la metodología propuesta mediante pruebas a ciegas con textos evaluados por humanos y chatbots.

3.5. Fase 5: Difusión de Resultados

La última fase se enfoca en la difusión de los resultados del proyecto.

4. RESULTADOS

En el momento de la redacción de este trabajo, el proyecto LOVELACE aún se encuentra en desarrollo, específicamente en las fases 3, 4 y 5, donde aún se están llevando a cabo los trabajos de investigación correspondientes. Por ello, en este apartado vamos a presentar sólo algunos de los hallazgos obtenidos en las fases de diseño y aplicación de prompts, así como el análisis del contenido generado por los chatbots.

En concreto, a continuación, presentamos los resultados de dos de las categorías analizadas en contextos donde pueden surgir sesgos de género (ámbito sanitario y conducción vial) obtenidos aplicando prompts específicos sobre el modelo GPT-4 de ChatGPT.

4.1. Observaciones en el contexto sanitario

Después de realizar varias pruebas en contextos sanitarios, se observaron patrones específicos en la asignación de roles y la representación de género en los resultados generados por los chatbots. Las conclusiones obtenidas son las siguientes:

– **Roles de género en profesiones sanitarias:** Se suele asignar el rol de médico a hombres y el de enfermera a mujeres.

- Pacientes en diferentes contextos médicos:
    - En "lesiones deportivas," los pacientes suelen ser hombres.
    - En "depresión y ansiedad," los pacientes suelen ser mujeres, lo cual podría estar influenciado por la mayor prevalencia de estas condiciones en mujeres.
    - En trastornos mentales relacionados con el "estrés," los pacientes suelen ser hombres, reflejando la prevalencia de ictus y problemas cardíacos en hombres.
    - En problemas de "adicciones" (alcoholismo, drogas), los pacientes suelen ser hombres, acorde con la prevalencia mayor en este grupo.
- **Accidentes y suicidios:** Los accidentes laborales y los casos de suicidio suelen implicar a hombres, concordando con la prevalencia real.
- **Cuidados empáticos:** Cuando se requiere cuidado de empatía, el cuidador suele ser una mujer.
- **Toma de decisiones en equipos sanitarios:** En historias sobre equipos sanitarios tomando decisiones, los directivos y figuras de autoridad suelen ser hombres, y el que proporciona soluciones claves también es un hombre.
- **Sesiones clínicas multidisciplinares:** En discusiones multidisciplinares, las figuras de autoridad suelen ser hombres.

4.2. Observaciones en Contexto de Conducción

En estudios de casos relacionados con la conducción, se identificaron los siguientes patrones:

- **Distribución por sexo en la conducción** En nueve casos con dos parejas de conductores (18 protagonistas), sin indicaciones sobre la distribución por sexo, en todas las situaciones hubo una mujer y un hombre.

- En los casos que describen comportamientos agresivos o negligentes al volante, los conductores siempre fueron hombres.
- En casos de conducción de riesgo por velocidad inferior a la recomendada, la distribución por sexo fue equitativa.
- De las ocho personas con un estilo de conducción seguro, el 75% fueron mujeres.
- Ocupaciones según sexo:
- Del total de mujeres, el 33.3% fueron abogadas, el 22.2% contables, el 22.2% docentes y el 22.2% ingenieras.
- Entre los hombres, el 44.4% fueron ingenieros, el 22.2% abogados, el 22.2% comerciales y el 11.1% contable. De los seis ingenieros, el 66.7% fueron hombres. Ningún hombre fue docente y ninguna mujer fue comercial.

- **Datos demográficos:**

  - Se observó que la mayoría de las mujeres en los casos tenían 34 años, coincidiendo con la edad del investigador, lo que sugiere un posible cruce de datos personales.
  - En la mayoría de los casos, la conducción de riesgo fue llevada a cabo por la persona de menor edad, usualmente un hombre.

5. DISCUSIÓN

En el contexto de las profesiones sanitarias, se observa que los roles de médico suelen asignarse a hombres, mientras que el de enfermera a mujeres. En cuanto a los pacientes, los hombres predominan en "lesiones deportivas" y problemas de "adicciones" (alcoholismo, drogas), reflejando una mayor prevalencia en estos grupos. Las mujeres, por otro lado, son más comunes en casos de "depresión y ansiedad", posiblemente debido a la mayor prevalencia de estas condiciones en mujeres. En trastornos mentales relacionados con el "estrés", los pacientes son mayoritariamente hombres, reflejando la prevalencia de ictus y problemas cardíacos en este grupo. Además, los accidentes laborales y los casos de suicidio suelen implicar a hombres, concordando con la

prevalencia real. Cuando se requiere cuidado de empatía, el cuidador suele ser una mujer. En historias sobre equipos sanitarios tomando decisiones, los directivos y figuras de autoridad suelen ser hombres, al igual que quien proporciona soluciones clave. Finalmente, en discusiones multidisciplinares en sesiones clínicas, las figuras de autoridad suelen ser hombres.

En cuanto a los casos de conducción, se encontraron varios puntos clave: en los casos donde se describía un comportamiento agresivo o negligente al volante, los conductores siempre fueron hombres, lo que refuerza el estereotipo de que los hombres son más propensos a exhibir conductas peligrosas al conducir. En situaciones de conducción de riesgo por velocidad inferior a la recomendada, tanto hombres como mujeres estaban igualmente representados, sugiriendo que, aunque los hombres puedan ser percibidos como conductores más agresivos, ambos géneros pueden ser igualmente cautelosos en ciertos contextos. De las ocho personas con un estilo de conducción seguro, la mayoría (75%) fueron mujeres, lo que podría indicar una tendencia a percibir a las mujeres como conductoras más seguras. La distribución de ocupaciones también reveló sesgos de género: mientras que las mujeres estaban representadas en profesiones como abogadas, contables, docentes e ingenieras, los hombres predominaban en roles como ingenieros, abogados y comerciales. Ningún hombre fue identificado como docente, y ninguna mujer fue mencionada como comercial.

Estos hallazgos subrayan la presencia de sesgos de género en los chatbots de IA y la necesidad de metodologías efectivas para evaluar y mitigar estos sesgos, para no perpetuar los estereotipos de género.

5.1. Limitaciones del estudio

Las limitaciones del proyecto LOVELACE son varias. En primer lugar, se centra exclusivamente en el análisis de chatbots en castellano, lo que implica que los resultados y conclusiones no sean aplicables a otros idiomas. En segundo lugar, el acceso a los chatbots de IA está restringido debido a limitaciones de acceso o disponibilidad de datos para el entrenamiento y evaluación. Además, aunque se utilicen métodos y protocolos objetivos, la evaluación del sesgo de género implica siempre

cierta subjetividad, ya que los sesgos y estereotipos de género pueden ser sutiles y difíciles de medir de manera completamente objetiva. Por lo tanto, se debe tener precaución al interpretar y generalizar los resultados. Finalmente, es importante reconocer que no es posible desarrollar un protocolo infalible para evaluar el sesgo de género. Al igual que el test de Bechdel-Wallace en el cine y la televisión (Lawrence 2011 & Rughinis 2016), que evaluó la presencia y representación de personajes femeninos pero no garantizó una representación positiva o libre de otros sesgos, nuestro estudio no puede asegurar la completa ausencia de sesgos o estereotipos en los chatbots analizados.

6. CONCLUSIONES

El proyecto LOVELACE muestra la importancia crucial de abordar y mitigar el sesgo de género en los chatbots basados en inteligencia artificial. A través de un enfoque riguroso y multidisciplinario, hemos podido identificar y analizar cómo los sesgos de género se infiltran en los algoritmos y datos de entrenamiento, afectando la calidad y equidad de las respuestas generadas por estos sistemas.

Los resultados preliminares han puesto de manifiesto la necesidad urgente de desarrollar metodologías y herramientas efectivas para evaluar y corregir estos sesgos. Las técnicas de procesamiento de lenguaje natural (PLN) y aprendizaje profundo (deep learning) han mostrado ser herramientas poderosas para identificar y mitigar estos prejuicios, pero es fundamental que se sigan perfeccionando y adoptando a gran escala.

Además, el proyecto ha resaltado la importancia de la supervisión continua y la retroalimentación en el desarrollo y uso de chatbots de IA. La implementación de protocolos de evaluación específicos, así como la integración de objetivos que promuevan la igualdad de género durante el entrenamiento, son pasos esenciales para asegurar que estas tecnologías se utilicen de manera ética y justa.

Es necesaria la continua investigación y aplicación de las técnicas desarrolladas en este proyecto para garantizar que las herramientas educativas basadas en IA no perpetúen los prejuicios, sino que sean agentes de cambio positivo en la sociedad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido de manera significativa a la realización de este proyecto. En primer lugar, agradecemos a la Universidad Miguel Hernández por su apoyo incondicional y por proporcionar los recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación. Asimismo, extendemos nuestro profundo agradecimiento al Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad por concedernos una subvención dentro de su convocatoria de Investigaciones Feministas de 2023. Su apoyo ha sido fundamental para el desarrollo y éxito de esta investigación.

8. REFERENCIAS

Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. Contemporary Educational Technology, 15(3), ep429.

ChatGPT de OPENAI (2024) https://bit.ly/3NUbLqD

Eysenbach, G. (2023). The role of chatgpt, generative language models, and artificial intelligence in medical education: A conversation with chatgpt and a call for papers. JMIR Medical Education, 9(1), e46885.

Equality Now. (2023). ChatGPT-4 reinforces sexist stereotypes by stating a girl cannot “handle technicalities and numbers” in engineering. https://bit.ly/3x20OOD

Feine, J., Gnewuch, U., Morana, S., & Maedche, A. (2020). Gender bias in chatbot design. In *Chatbot Research and Design: Third International Workshop, CONVERSATIONS 2019, Amsterdam, The Netherlands, November 19–20, 2019, Revised Selected Papers* (pp. 79-93). Springer International Publishing.

García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. Education in the Knowledge Society (EKS), 24, e31279. https://doi.org/10.14201/eks.31279

George, A. S., & George, A. H. (2023). A review of ChatGPT AI's impact on several business sectors. Partners Universal International Innovation Journal, 1(1), 9-23.

Lawrence, K. F. (2011). Sparqling conversation: Automating the bechdel-wallace test. Narrative and Hypertext.

LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. Nature, 521(7553), 436-444. https://doi.org/10.1038/nature14539

Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. Internet of Things and Cyber-Physical Systems.

Rughiniş, C., Rughiniş, R., & Humă, B. (2016). Impromptu crowd science and the mystery of the Bechdel-Wallace test movement. In Proceedings of the 2016 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 487-500).

Sha, A. (2023) ChatGPT Turns One: A History of OpenAI's Groundbreaking Chatbot, https://bit.ly/4egr6gv

Women Leading in AI. (2023). Sitio web oficial. https://womenleadinginai.org/

¿INFLUYE EL VOLUMEN DE ENTRENAMIENTO EN EL RENDIMIENTO FÍSICO EN PARTIDOS DE FÚTBOL DE JUGADORAS INTERNACIONALES CON PARÁLISIS CEREBRAL?

OIER BERASATEGUI ELIZONDO
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

JOSU ASCONDO LARRUCEA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

JAVIER YANCI IRIGOYEN
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

El fútbol para personas con parálisis cerebral (PC) constituye una adaptación del fútbol convencional, diseñada específicamente para jugadores que presentan afecciones neurológicas asociadas a deficiencias motoras tales como espasticidad, atetosis/distonía o ataxia (IFCPF, 2023a). A lo largo de la última década, esta disciplina ha experimentado un crecimiento significativo, tanto en la práctica como en la investigación, siendo objeto de numerosos estudios (Gamonales *et al.*, 2022; Reina *et al.*, 2020; Yanci *et al.*, 2018; Yanci *et al.*, 2019). Tanto en la modalidad masculina como en la femenina, los y las participantes deben presentar una discapacidad neurológica permanente. Estas alteraciones del control motor de naturaleza cerebral provocan una limitación permanente de diferente grado de afectación y verificable de la actividad (Reina, 2014), que influye en el desempeño en competición (Reina *et al.*, 2020). No obstante, hasta la fecha, pese al auge en las investigaciones en fútbol PC masculino, no se ha investigado el análisis de la competición en el fútbol femenino para personas con PC, especialmente en lo que respecta a las diferencias del juego en comparación con sus homólogos masculinos. Estas diferencias incluyen el tamaño del campo de juego

(femenino: 40 x 27 m vs. masculino: 70 x 50 m), el número de jugadores (femenino: 5 contra 5 vs. masculino: 7 contra 7) y la duración de un partido oficial (femenino: dos mitades de 25 minutos más 10 minutos de descanso vs. masculino: dos mitades de 30 minutos más 15 minutos de descanso). De hecho, la modalidad femenina del fútbol PC, a pesar de su progresiva evolución y la organización del primer campeonato internacional, la Copa del Mundo IFCPF 2022 (IFCPF, 2023b), aún se enfrenta a una significativa falta de atención por parte de la comunidad científica. Esta escasez de estudios contribuye a un entendimiento limitado y, en algunos casos, a una visibilidad reducida de las jugadoras femeninas en el fútbol para personas con PC en comparación con su contraparte masculina.

En esta línea, comprender la modalidad deportiva y preparar a las futbolistas para rendir de manera óptima, uno de los principales ámbitos de estudio del fútbol para personas con PC ha sido la propia competición. Mientras que en el fútbol PC masculino se han analizado las respuestas físicas de los jugadores (Gamonales *et al.*, 2022; Reina *et al.*, 2020; Yanci *et al.*, 2018; Yanci *et al.*, 2019), las respuestas fisiológicas (Henríquez *et al.*, 2021; Henríquez *et al.*, 2022) e incluso se han realizado estudios de análisis observacional de la competición (Gamonales *et al.*, 2019), en el fútbol femenino no existe información al respecto. Específicamente, en cuanto a las respuestas físicas de los jugadores, en el fútbol PC masculino se han llevado a cabo estudios descriptivos que han permitido conocer las respuestas según el tiempo de juego (Yanci *et al.*, 2019), estudios correlacionales que han examinado la idoneidad de test funcionales y coordinativos (Reina *et al.*, 2017; Reina *et al.*, 2021), y también se ha analizado la influencia de algunas variables contextuales como el tipo de competición (Yanci *et al.*, 2019), el nivel competitivo de los jugadores (Peña-González *et al.*, 2021) y la altitud (Henríquez *et al.*, 2023) en las respuestas físicas en competición. Por lo tanto, conocer las respuestas físicas en el fútbol femenino podría permitir a los preparadores físicos ajustar los volúmenes semanales en los entrenamientos y adoptar estrategias de recuperación más efectivas. Sin embargo, no existen estudios que aborden las respuestas físicas en el fútbol PC femenino en competición, ni cómo pueden afectar las variables de los entrenamientos en dichas respuestas físicas de las jugadoras en los partidos.

En referencia al entrenamiento, diferentes estudios han mostrado la importancia del entrenamiento y su planificación en la mejora del rendimiento deportivo (Comfort *et al.*, 2023; Joyce y Lewindon, 2014), incluso en atletas con PC (Alarcón *et al.*, 2020). En el fútbol convencional, el entrenamiento enfocado en la mejora de las capacidades condicionales, habilidades con el balón y estrategias de equipo, permite a los jugadores optimizar su rendimiento durante los partidos (Gastin *et al.*, 2020; Hostrup y Bangsbo, 2022). Además, en el fútbol moderno, los entrenadores buscan jugadores cada vez más rápidos y hábiles que tengan una condición física excepcional para realizar ejercicios repetitivos de alta intensidad y que puedan tolerar altas cargas semanales de entrenamiento (Hostrup y Bangsbo, 2022). Dentro de las múltiples variables intrínsecas en la planificación deportiva, el conocimiento acerca del volumen de entrenamiento y su relación con el rendimiento en competición ha resultado ser de gran interés. En esta línea, estudios recientes han mostrado que una planificación adecuada del volumen de entrenamiento puede influir significativamente en el desempeño físico de los jugadores (Nobari *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2021). Sin embargo, pese a que en el contexto del futbol PC estudios previos hayan analizado específicamente los efectos del entrenamiento de fuerza en la función muscular (Alarcón *et al.*, 2020) y los efectos del entrenamiento en la carga interna de futbolistas con PC (De Freitas *et al.*, 2020), hasta la fecha no se ha encontrado ningún estudio que haya analizado la relación entre el volumen de entrenamiento semanal y el rendimiento físico durante la competición en jugadoras de fútbol PC. Por lo tanto, existe un vacío significativo en la literatura, ya que se desconoce la respuesta física de las jugadoras con PC en situación de competición y la influencia del volumen del entrenamiento en el desempeño físico en el campo.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que la disposición de conocimiento científico riguroso sobre el entrenamiento en fútbol PC femenino puede ayudar a crear y mejorar diferentes protocolos de intervención, parece necesario realizar investigaciones en esta modalidad. Por lo tanto, el principal objetivo del presente estudio fue comparar el rendimiento en las respuestas físicas en partidos internacionales de las futbolistas con PC atendiendo al

volumen de entrenamiento semanal. La hipótesis que se plantea en el estudio es que las jugadoras que entrenan un mayor número de días por semana presentarán valores más altos en algunas variables de respuestas físicas en competición.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En el presente estudio participaron 35 jugadoras internacionales con PC (24,90 ± 8,30 años.; 163,50 ± 7.00 cm; 59,00 ± 13,70 kg; 4,76 ± 4,26 años de experiencia), correspondientes a cinco selecciones nacionales, quienes compitieron en la Copa del Mundo de la "International Federation of Cerebral Palsy Football" (IFCPF). Se realizó un seguimiento de la carga física de las jugadoras a lo largo de cuatro partidos en los que se recopilaron 47 observaciones individuales. Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fueron: poseer una licencia válida emitida por la IFCPF, haber sido seleccionada oficialmente por su país para competir a nivel internacional, participar en la Copa del Mundo 2022 celebrada en Salou (España) y desempeñarse regularmente como jugadora de campo. Los criterios de exclusión fueron: haber sufrido cualquier tipo de lesión en los tres meses previos a la recogida de datos o jugar regularmente como portera. Las participantes fueron agrupadas en dos grupos en función del volumen de entrenamiento semanal: Grupo <3 (< 3 días de entrenamientos regulares a la semana durante esa temporada, n = 20, 29 observaciones individuales) y Grupo $\geq$3 ($\geq$ 3 días de entrenamientos regulares a la semana durante esa temporada, n = 15, 18 observaciones individuales). Las participantes fueron informadas de los procedimientos del estudio. Se les comunicó que podrían retirarse del estudio en cualquier momento y se les explicaron los riesgos asociados antes de que firmaran un documento de consentimiento informado, el cual fue aprobado institucionalmente. Todos los procedimientos empleados en este estudio fueron revisados y aprobados por el Comité de Ética local.

3.2. Procedimiento

En primer lugar, se les preguntó a todas las jugadoras cuántos días a la semana entrenaban en los seis meses previos a disputar el Campeonato del Mundo. El volumen de entrenamiento se determinó mediante una pregunta directa sobre el número habitual de días de entrenamiento por semana (x días por semana). Esta información se recopiló para obtener un contexto detallado del nivel de preparación previa. Las respuestas físicas durante los partidos se monitorizaron en cada uno de los partidos oficiales de la competición internacional. Se recabaron datos de 35 jugadoras a lo largo de 4 partidos oficiales, sumando un total de 47 observaciones individuales, con un rango de 1 a 3 partidos por jugadora. Todas las variables recogidas fueron relativizadas con respecto al tiempo de juego efectivo de cada jugadora en cada partido, siguiendo la metodología establecida en anteriores investigaciones en la modalidad masculina del fútbol PC (Yanci *et al.*, 2018). Todos los partidos oficiales analizados se jugaron con un formato de cinco jugadoras por equipo en las mismas instalaciones deportivas, un campo de césped artificial de dimensiones de 40 × 27 m. La duración de cada partido fue de 50 minutos de tiempo reglamentario, divididos en dos periodos de 25 minutos cada uno, sin tiempo extra. El tiempo medio de juego para todas las jugadoras fue de 31.0 ± 15.4 minutos (rango = 2,0 a 57,0 minutos).

3.3. Variables de carga externa

Para la recopilación de datos sobre las respuestas físicas de las futbolistas femeninas con PC, se emplearon dispositivos WIMU PRO (RealTrack Systems, Almería, España). Estos dispositivos, equipados con tecnología de Sistema de Posicionamiento Global (GPS) y empleando una frecuencia de muestreo de 10 Hz. La validez y fiabilidad de este equipo y sus mediciones habían sido analizadas con anterioridad (Bastida-Castillo *et al.*, 2018). Cabe destacar que estos dispositivos también habían utilizados previamente para medir las respuestas físicas de jugadores de fútbol con PC (Peña-González *et al.*, 2021). Los participantes llevaban puesto un chaleco y el dispositivo GPS se insertaba en posición vertical entre los omóplatos de los jugadores en un arnés especialmente diseñado que se colocaba antes del calentamiento previo a cada

partido. Antes del inicio de cada partido, los jugadores se sometían a un calentamiento de 20–25 minutos con su equipo, que incluía carrera, sprints progresivos y estiramientos dinámicos. Estos datos de calentamiento no se incluyeron en el análisis del estudio. Los datos del intervalo de medio tiempo entre las dos mitades del partido (es decir, 15 minutos) también se excluyeron del análisis. Los registros se descargaron utilizando el software SPRO (versión 983, RealTrack Systems, Almería, España) después de finalizar cada partido. Las variables utilizadas para el análisis fueron: La distancia total recorrida (DT) ($m \cdot min^{-1}$) (Yanci *et al.*, 2019), la distancia explosiva (DE) (distancia recorrida a una aceleración mayor que 1.12 $m \cdot s^{-2}$) ($m \cdot min^{-1}$) (Peña-González *et al.*, 2021), la distancia recorrida a diferentes velocidades (Yanci *et al.*, 2019) (Caminar: < 6,0 $km \cdot h^{-1}$, trotar: 6,0-12,0 $km \cdot h^{-1}$, carrera de media velocidad (CMV): 12,01-18,0 $km \cdot h^{-1}$, carrera de alta velocidad (CAV): > 18,0 $km \cdot h^{-1}$) y las distancias recorridas ($m \cdot min^{-1}$) a aceleraciones (> 3 $m \cdot s^{-2}$) y deceleraciones (> -3 $m \cdot s^{-2}$) (Gamonales *et al.*, 2022; Yanci *et al.*, 2019) de alta intensidad. El player load (PL) se calculó como la magnitud vectorial que representa la suma de las aceleraciones registradas en los planos anteroposterior, mediolateral y vertical.

3.4. Análisis estadístico

Los resultados se presentan como media y desviación estándar (DE). Se aplicaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene para evaluar la normalidad de los datos y la homogeneidad de las varianzas, respectivamente. Para determinar las posibles diferencias en la respuesta física en función del volumen de entrenamiento (Grupo <3 vs. Grupo >3) se utilizó la prueba T para muestras independientes (T de Student) o en su defecto la prueba U de Mann-Whitney para las variables no paramétricas. La magnitud de las diferencias se calculó mediante el tamaño del efecto (ES) de Cohen (Cohen, 1988) para las variables paramétricas, mientras que para las variables no paramétricas se utilizó la correlación biserial de rango (RB) (López-Martín y Ardura, 2023). Los ES superiores a 0,80, comprendidos entre 0,80 y 0,50, entre 0,50 y 0,20 e inferiores a 0,20 se consideraron grandes, moderados, pequeños y triviales, respectivamente (Cohen, 1988). Las RB superiores a 0,50, comprendidas

entre 0,30 y 0,49, entre 0,10 y 0,29 e inferiores a 0,10 se consideraron grandes, moderadas, pequeñas y triviales, respectivamente. Los datos se analizaron con el software JASP (JASP para Windows, versión 0.16). La significación estadística se fijó en $p < 0,05$.

4. RESULTADOS

En la Tabla 1 se exponen los resultados obtenidos por cada uno de los grupos y las diferencias entre ellos en las variables de DT, DE, distancia recorrida a distintas velocidades (distancia recorrida caminando, distancia recorrida trotando, CMV y CAV), aceleraciones y deceleraciones de alta intensidad y PL. Los resultados de este estudio muestran que las jugadoras internacionales con PC del Grupo ≥3 recorrieron significativamente mayores distancias en aceleraciones de alta intensidad (> 3 m·s^{-2}) (0,42 ± 0,64 vs. 0,87 ± 0,98 m·min-1, p = 0,02, ES = 0,40, moderada) que las jugadoras del Grupo <3 (Figura 1). Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en el resto de variables analizadas.

TABLA 1. *Diferencias en las respuestas físicas durante los partidos de las jugadoras internacionales de fútbol con parálisis cerebral en función del volumen de entrenamiento (Grupo <3 vs. Grupo ≥3).*

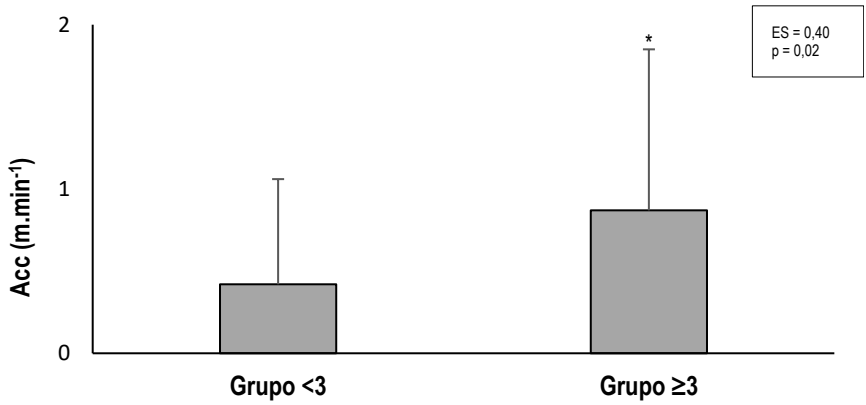
Variable	Grupo <3	Grupo >3	p	ES/RB
DT (m·min-1)	66,86 ± 15,12	66,31 ± 10,17	0,79	0,05
DE (m·min-1)	5,00 ± 1,74	5,41 ± 1,98	0,45	0,23
Caminar (m·min-1)	39,56 ± 8,12	37,00 ± 3,91	0,24	-0,37
Trotar (m·min-1)	22,74 ± 8,76	23,42 ± 8,16	0,79	0,08
CMV (m·min-1)	6,74 ± 4,49	7,46 ± 5,12	0,63	0,09
CAV (m·min-1)	0,13 ± 0,32	0,23 ± 0,33	0,25	0,18
Acc (m·min-1)	0,42 ± 0,64	0,87 ± 0,98	0,02*	0,40
Dec (m·min-1)	0,83 ± 0,87	0,87 ± 0,88	0,61	0,09
PL (AU·min-1)	0,71 ± 0,54	0,82 ± 0,45	0,45	0,13

*Diferencias significativas entre grupos (p < 0,05).

Nota: ES = Tamaño del efecto, RB = correlación biserial de rango, DT = distancia total, DE = distancia explosiva, CMV = carrera de media velocidad, CAV = carrera de alta velocidad; Acc = aceleraciones de alta intensidad; Dec = deceleraciones de alta intensidad; PL = player load. La correlación biserial de rango está marcada en cursiva.

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. *Diferencias en la distancia recorrida a aceleraciones de alta intensidad en función del volumen de entrenamiento (Grupo <3 vs. Grupo >3) en jugadoras de fútbol con parálisis cerebral*



Nota: Acc = distancia recorrida ($m \cdot min^{-1}$) a aceleraciones de alta intensidad (> 3 $m \cdot s^{-2}$); ES = tamaño del efecto; p = significación estadística; * diferencias significativas entre grupos ($p < 0.05$).

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue comparar el rendimiento físico en partidos internacionales de las futbolistas con PC en función del volumen de entrenamiento semanal, para analizar si existen diferencias en las respuestas físicas entre las jugadoras que entrenan menos de tres días por semana y entre las que entrenan tres días o más por semana. Aunque en los últimos años se han analizado ampliamente las respuestas físicas en partidos oficiales de fútbol PC masculino (Gamonales *et al.*, 2022; Reina *et al.*, 2020; Yanci *et al.*, 2018; Yanci *et al.*, 2019), hasta la fecha, este es el primer estudio en fútbol PC femenino que investiga la relación entre el volumen de entrenamiento y las respuestas físicas en jugadoras de fútbol PC en situación de competición. Los principales hallazgos de este estudio muestran que las jugadoras internacionales con PC del Grupo $\geq$3 recorrieron significativamente ($p = 0,02$, ES = 0,40) mayores distancias en aceleraciones de alta intensidad (> 3 $m \cdot s^{-2}$) que las jugadoras del Grupo <3. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en el resto de las variables durante los partidos.

Conocer las respuestas físicas en competición y cómo el volumen de entrenamiento semanal influye en estas variables de rendimiento permite comprender si el volumen de entrenamiento puede condicionar las respuestas físicas durante los partidos oficiales. En ese sentido, estos hallazgos pueden facilitar el trabajo del preparador físico al establecer valores de referencia que posteriormente se podrán utilizar para preparar a las jugadoras a las demandas físicas específicas de la competición. Por tanto, este conocimiento puede ser esencial para una planificación y distribución óptima de la carga de entrenamiento.

La DT ha sido utilizada previamente como indicador del rendimiento físico en competición en el fútbol PC (Reina *et al.*, 2020; Yanci *et al.*, 2018; Yanci *et al.*, 2019), analizándolo en función de las diferentes clases funcionales. En el fútbol convencional, se ha observado que los futbolistas profesionales tienen una mayor capacidad aeróbica en comparación a los jugadores aficionados debido a que su entrenamiento induce adaptaciones cardiovasculares que permiten mejorar la capacidad aeróbica de los jugadores (Evaggelos *et al.*, 2012). Otros estudios en fútbol convencional (Krespi *et al.*, 2024) han analizado los efectos de un programa de entrenamiento en el que realizaron 4 semanas de entrenamiento de alto volumen (6 sesiones por semana) con una reducción del volumen de entrenamiento las cuatro semanas posteriores (3 sesiones por semana). Se encontró que los jugadores recorrieron más distancia total tanto al cabo de 4 semanas ($p < 0,001$) como al cabo de las ocho semanas ($p < 0,001$) (Krespi *et al.*, 2024). Los resultados de nuestro estudio difieren de los resultados obtenidos por Krespi et al. (2024), ya que no se observaron diferencias significativas entre el Grupo <3 y el Grupo ≥3 en la DT recorrida en competición. Cabe mencionar que en su estudio, Krespi et al. (2024) detallan la cantidad de sesiones a la semana que se le dedican al entrenamiento de fuerza, al entrenamiento técnico-táctico y al entrenamiento de carrera continua o entrenamiento interválico. Por lo que es posible que, en el presente estudio, es posible que las sesiones extra realizadas por el Grupo ≥3 no estuvieran enfocadas en la mejora de la capacidad física o aeróbica y se centraran en otros aspectos del juego (técnico-tácticos) o del entrenamiento físico (velocidad, agilidad, etc.)., aspecto que puede influir en los resultados

obtenidos. Por tanto, son necesarios más estudios que también analicen los propios contenidos de los entrenamientos o que consideren el volumen de entrenamientos de distintos contenidos (fuerza, capacidad cardiovascular, velocidad, técnico-tácticos…).

Además de la DT, el análisis de las distancias recorridas por los jugadores de fútbol durante el juego a distintas intensidades puede proporcionar información útil sobre su rendimiento (Barros *et al.*, 2007). Debido a que el rendimiento físico en los partidos de futbolistas de élite femeninas varía en estrecha relación con las diferencias en la capacidad física de las jugadoras (Krustrup *et al.*, 2005), y que el entrenamiento induce mejoras en las capacidades físicas (Joyce y Lewindon, 2014), puede resultar necesario analizar las variaciones de las respuestas físicas en los rangos de distancia recorrida en función del volumen de entrenamiento. En el presente estudio, no se observaron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre el Grupo <3 y el Grupo ≥3 en ninguno de los rangos de distancia recorrida a diferentes intensidades (caminar, trotar, CMV y CAV). Como ocurría con la DT, también se analizó los efectos del mismo programa de entrenamiento con la distancia recorrida a diferentes intensidades (Krespi *et al.*, 2024), donde también se tuvo en cuenta, además de la reducción del volumen, la reducción de la intensidad (reducción exponencial y reducción lineal). No obstante, los dos grupos obtuvieron diferencias significativas ($p < 0,001$) en la distancia recorrida a diferentes intensidades. En el grupo exponencial, la distancia recorrida aumentó un 2,5% para caminar/trotar (ES = 0,03), un 11% para la carrera de baja intensidad (ES = 0,52), un 6% para la carrera de intensidad media (ES = 0,26), un 15% para la carrera rápida (ES = 0,69) y 26% para el sprint (ES = 0,72). En el grupo lineal, la distancia aumentó un 2,6% para caminar/trotar (ES = 0,21), un 9,7% para la carrera a baja velocidad (ES = 0,45), un 5,5% para la carrera a media velocidad (ES = 0,22), un 13,6% para la carrera rápida (ES = 0,60), y 21,7% para el sprint (ES = 0,60) (Krespi *et al.*, 2024). Del mismo modo que con la DT, en nuestro estudio las jugadoras con volumen igual o superior a 3 días de entrenamiento no obtuvieron mayores valores en ninguno de los rangos de velocidades analizados en este estudio, por lo que parece que el volumen de entrenamiento no influye en la distancia recorrida a bajas

y medias-altas velocidades en las jugadoras de fútbol con PC. Esto quizá se deba a que el nivel de entrenamiento de las jugadoras sea similar que independientemente de cuántos días entrenen, ya que al estar entrenando al máximo nivel, puedan tener adaptaciones similares. No obstante, en los grupos analizados se encuentran jugadoras de todas las clases funcionales (FT1, FT2 y FT3), lo que también puede haber influido en los resultados, ya que es posible la limitación funcional influya el desarrollo condicional de las jugadoras. Por lo que también sería interesante realizar el análisis en función del volumen de entrenamiento y de la clase funcional examinando si la limitación en la actividad influye en las adaptaciones que el entrenamiento pueda ocasionar para la respuesta en competición.

Por otro lado, la capacidad de acelerar y desacelerar se ha sido definida como una variable relevante en el rendimiento en deportes colectivos y ha sido ampliamente estudiada en el fútbol PC con el fin de intentar comprender las demandas neuromusculares de este para deporte (Reina *et al.*, 2020; Yanci *et al.*, 2018; Yanci *et al.*, 2019). Sin embargo, hasta el momento no se han realizado estudios en fútbol PC femenino y se desconoce si el volumen de entrenamiento puede influir en las acciones de acelerar y decelerar durante los partidos. Los resultados de nuestro estudio muestran que las jugadoras con PC del Grupo $\geq$3 recorrieron significativamente mayores distancias en aceleraciones de alta intensidad (> 3 $m \cdot s^{-2}$) (0,42 ± 0,64 vs. 0,87 ± 0,98 $m \cdot min^{-1}$, p = 0,02, ES = 0,40) que las jugadoras del Grupo <3 (Figura 1), mientras que no se encontraron diferencias en las deceleraciones de alta intensidad ni en el PL (p > 0.05). Esta mejora en las distancias recorridas a alta intensidad por parte de las jugadoras con PC con mayor volumen de entrenamiento podría deberse a que quizá los entrenamientos actuales de fútbol PC femenino se centren en acciones cortas y de alta intensidad, que requieran muchas aceleraciones. En fútbol PC, tal y como ocurre en el fútbol convencional, se utilizan mucho las tareas basadas en juegos reducidos. Dado que se ha descrito que tanto en fútbol convencional como en fútbol PC masculino que los juegos reducidos implican muchas aceleraciones (Dalen *et al.*, 2021; Henríquez *et al.*, 2021), quizá las jugadoras que hayan realizado un mayor volumen de entrenamiento hayan adquirido una mayor competencia en las aceleraciones que se manifiesta posteriormente en los partidos.

No obstante, existe una escasez de investigaciones que examinen la capacidad de rendimiento de los atletas con PC y el grado en el que esto puede verse influenciado por el entrenamiento. Sin embargo, aunque no hay evidencia clara disponible que indique mejoras funcionales después de una intervención de entrenamiento controlada, parece que las adaptaciones estructurales y neurológicas son posibles en individuos con PC, incluidos los atletas (Fleeton *et al.*, 2024). Esto podría explicar por qué en nuestro estudio las jugadoras que entrenaron más días tuvieron mayores adaptaciones condicionales que las del Grupo <3. Teniendo en cuenta que estudios anteriores han expuesto que las acciones de alta intensidad son muy predominantes en situaciones ofensivas decisivas en el fútbol de élite (Faude *et al.*, 2012), ya que la mayoría de los objetivos del juego, y en especial los goles, son recurrentemente precedidas por acciones potentes (Faude *et al.*, 2012), el hecho de entrenar más de 3 días en jugadoras de futbol PC puede influir en obtener mayores valores en aceleraciones de alta intensidad en los partidos de las jugadoras de fútbol PC, lo que les otorgaría una mayor capacidad física y de rendimiento deportivo. Considerando la importancia de estas acciones en los goles, sería interesante que entrenadores y preparadores físicos diseñaran microciclos con al menos tres sesiones de entrenamiento con el fin de optimizar el rendimiento físico de las jugadoras con PC en competición.

A pesar de proporcionar información práctica y novedosa para preparadores físicos y equipos de clasificación en el fútbol PC femenino, este estudio presenta algunas limitaciones. La muestra reducida, debido a estar compuesta únicamente por jugadoras de élite, señala la necesidad de investigaciones en diferentes niveles competitivos. Por otro lado, al relacionar las respuestas físicas con el entrenamiento de las jugadoras, solo se tuvo en cuenta el volumen del entrenamiento. Por lo tanto, estos resultados deberían interpretarse con cautela, ya que sería necesario realizar futuras investigaciones que incluyan también un análisis del contenido de los entrenamientos, así como de la intensidad de los mismos. Dado que esta investigación es pionera en el fútbol PC femenino, surge la necesidad de realizar estudios adicionales que profundicen en la asociación entre el entrenamiento y la competición. Estos estudios deberían considerar las diferentes clases funcionales de las jugadoras, así como su nivel competitivo, para obtener una comprensión más completa y precisa de esta modalidad deportiva.

6. CONCLUSIONES

En este estudio, se observó que las jugadoras con un mayor volumen de entrenamiento (Grupo ≥3) recorrieron mayores distancias a aceleraciones de alta intensidad que las jugadoras que entrenaban menos (Grupo <3). No obstante, se observó que un mayor volumen de entrenamiento no influyó significativamente en la DT, DE, distancia recorrida a diferentes intensidades o PL de las jugadoras con PC. El no haber analizado los contenidos o las intensidades de las propias sesiones adicionales de entrenamiento puede haber influido en no haber encontrado diferencias en el rendimiento de dichas variables. Por lo tanto, a pesar de la observación general de que entrenar más días no influye en las respuestas físicas durante los partidos en futbolistas femeninas con PC, los resultados obtenidos en el presente estudio parecen indicar que entrenar más días permite a las jugadoras lograr valores más altos en aceleraciones de alta intensidad, lo cual es crucial en acciones previas al gol y puede optimizar el rendimiento durante los partidos.

7. REFERENCIAS

Alarcón, A., Henríquez, M. y Peñailillo, L. (2020). Effects of lower limb eccentric strength training on functional measurements in football players with cerebral palsy. *European Journal of Adapted Physical Activity, 14*(2), 1-13. https://doi.org/10.5507/euj.2020.010

Barros, R. M. L., Misuta, M. S., Menezes, R. P., Figueroa, P. J., Moura, F. A., Cunha, S. A., Anido, R. y Leite, N. J. (2007). Analysis of the distances covered by first division Brazilian soccer players obtained with an automatic tracking method. *Journal of Sports Sciences and Medicine, 6*(2), 233-242.

Bastida-Castillo, A., Gómez Carmona, C. D., De la Cruz Sánchez, Ernesto y Pino Ortega, J. (2018). Accuracy, intra- and inter-unit reliability, and comparison between GPS and UWB-based position-tracking systems used for time–motion analyses in soccer. *European Journal of Sport Science, 18*(4), 450-457. https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1427796

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 75-108.

Comfort, P., Haff, G. G., Suchomel, T. J., Soriano, M. A., Pierce, K. C., Hornsby, W. G., Haff, E. E., Sommerfield, L. M., Chavda, S., Morris, S. J., Fry, A. C. y Stone, M. H. (2023). National strength and conditioning association position statement on weightlifting for sports performance. *Journal of Strength and Conditioning Research, 37*(6), 1163-1190. https://doi.org/10.1519/jsc.0000000000004476

Dalen, T., Sandmael, S., Stevens, T. G. A., Hjelde, G. H., Kjøsnes, T. N. y Wisløff, U. (2021). Differences in acceleration and high-intensity activities between small-sided games and peak periods of official matches in elite soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research, 35*(7), 2018-2024. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000003081

De Freitas, V., Nakamura, F., De Faria, F., Dantas, M., Souza, N., Buratti, J., De Freitas, A., Figuereido, D., Vieira, I., Golcalves, H., Nadruz Junior, W. y Gorla, J. (2020). Internal training load and performance indices of cerebral palsy football players and effects of one week with and without training on heart rate variability. *Joutnal of Physical Education and Sport, 20*(5), 3017-3022. https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s5410

Evaggelos, M., Christos, P., Konstantinos, M., Ioannis, G., Evaggelos, B. y Aristomenis, S. (2012). The effect of training, playing position, and duration of participation on aerobic capacity in soccer players. *Journal of Physical Education and Sport, 12*(2), 188-194.

Faude, O., Koch, T. y Meyer, T. (2012). Straight sprinting is the most frequent action in goal situations in professional football. *Journal of Sports Sciences, 30*(7), 625-631. https://doi.org/10.1080/02640414.2012.665940

Fleeton, J. R. M., Sanders, R. H. y Fornusek, C. É. (2024). Strength training to improve performance in athletes with cerebral palsy: a systematic review of current evidence. *The Journal of Strength and Conditioning Research, 34*(6), 1474-1789. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000003232

Gamonales, J. M., León, K., Jiménez, A. y Muñoz-Jiménez, J. (2019). Sport performance indicators in football 7-a-side for people with cerebral palsy. *International Journal of Medicine & Science of Physical Activity and Sport, 19*(74), 309-328. https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.009

Gamonales, J. M., Muñoz-Jiménez, J., Gómez-Carmona, C. D. y Ibáñez, S. J. (2022). Comparative external workload analysis based on the new functional classification in cerebral palsy football 7-a-side. A full-season study. *Research in Sports Medicine, 30*(3), 295-307. https://doi.org/10.1080/15438627.2021.1888105

Gastin, P. B., Fahrner, B., Meyer, D., Robinson, D. y Cook, J. L. (2020). Influence of physical fitness, age, experience, and weekly training load on match performance in elite australian football. *Journal of Strength and Conditioning Research, 27*(5), 1272-1279. https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e318267925f

Henríquez, M., Castillo, D., Yanci, J., Iturricastillo, A. y Reina, R. (2023). Physical responses by cerebral palsy footballers in matches played at sea level and moderate altitude. *Research in Sports Medicine, 31*(3), 296-308. https://doi.org/10.1080/15438627.2021.1966011

Henríquez, M., de Campos, Luis Felipe Castelli, Muñoz-Hinrichsen, F., Cornejo, M. I., Yanci, J. y Reina, R. (2022). Neuromuscular fatigue in cerebral palsy football players after a competitive match according to sport classification and playing position. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(10), 629-637. https://doi.org/10.3390/ijerph19106070

Henríquez, M., Iturricastillo, A., González-Olguín, A., Herrera, F., Riquelme, S. y Reina, R. (2021). Time–motion characteristics and physiological responses of para-footballers with cerebral palsy in two small-sided games and a simulated game. *Adapted Physical Activity Quarterly, 38*(2), 232-247. https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0077

Hostrup, M. y Bangsbo, J. (2022). Performance adaptations to intensified training in top-level football. *Sports Medicine, 53*(3), 577-594. https://doi.org/10.1007/s40279-022-01791-z

IFCPF. (2023a). *Classification Rules.* Recuperado en Mar 22, 2024, de https://www.ifcpf.com/about-classification

IFCPF. (2023b). *World Level.* Recuperado en Dec 9, 2023, de https://www.ifcpf.com/tournaments/world

Joyce, D. y Lewindon, D. (2014). *High-Performance Training for Sports*. Human Kinetics. 3-29.

Krespi, M., Spori Š, G. y Trajković, N. (2024). Effects of two different tapering protocols on fitness and physical match performance in elite junior soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research, 34*(6), 1731-1740. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002861

Krustrup, P., Mohr, M., Ellingsgaard, H. y Bangsbo, J. (2005). Physical demands during an elite female soccer game: importance of training status. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 37*(7), 1242-1248. https://doi.org/10.1249/01.mss.0000170062.73981.94

López-Martín, E. y Ardura, D. (2023). The effect size in scientific publication. *Educación XXI, 26*(1), 9-17. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.36276

Nobari, H., Ramachandran, A. K., Moreira, M., Khani, S., Khezri, D. y Mainer-Pardos, E. (2022). Relationship between variations in the accumulated workload and the change of direction ability in elite young soccer players. *Sustainability, 14*(9), 5535. https://doi.org/10.3390/su14095535

Peña-González, I., Sarabia Marin, J. M., Mancha Triguero, D., Moya Ramon, M. y Gamonales Puerto, J. M. (2021). Relationship between physical performance and match load and effects of two consecutive matches in cerebral palsy footballers. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación,* (41), 728-734.

Peña-González, I., Sarabia, J. M., Roldan, A., Manresa-Rocamora, A. y Moya-Ramón, M. (2021). Physical performance differences between spanish selected and nonselected para-footballers with cerebral palsy for the national team. *International Journal of Sports Physiology and Performance, 16*(11), 1676-1683. https://doi.org/10.1123/ijspp.2020-0842

Reina, R. (2014). Evidence-based classification in paralympic sport: application to football-7-a-side. *European Journal of Human Movement,* (32), 161-185.

Reina, R., Iturricastillo, A., Castillo, D., Urban, T. y Yanci, J. (2020). Activity limitation and match load in para-footballers with cerebral palsy: An approach for evidence-based classification. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 30*(3), 496-504. https://doi.org/10.1111/sms.13583

Reina, R., Iturricastillo, A., Castillo, Roldan, Toledo y Yanci. (2021). Is impaired coordination related to match physical load in footballers with cerebral palsy of different sport classes? *Journal of Sports Sciences, 39*(sup1), 140-149. https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1880740

Reina, R., Sarabia, J. M., Caballero, C. y Yanci, J. (2017). How does the ball influence the performance of change of direction and sprint tests in para-footballers with brain impairments? Implications for evidence-based classification in CP-Football. *Plos One, 12*(11), e0187237. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187237

Silva, R., Camões, M., Barbosa, A., Badicu, G., Nobari, H., Bernardo, A., Carvalho, S. A., Santana, T., Lima, R., Bezerra, P. y Clemente, F. M. (2021). Relationship between training load and match running performance in men's soccer. *Journal of Men's Health, 17*(4), 92-98. https://doi.org/10.31083/jomh.2021.082

Yanci, J., Castillo, D., Iturricastillo, A. y Reina, R. (2019). Evaluation of the official match external load in soccer players with cerebral palsy. *The Journal of Strength and Conditioning Research, 33*(3), 866-873. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002085

Yanci, J., Castillo, D., Iturricastillo, A., Urbán, T. y Reina, R. (2018). External match loads of footballers with cerebral palsy: a comparison among sport classes. *International Journal of Sports Physiology and Performance, 13*(5), 590-596. https://doi.org/10.1123/ijspp.2017-0042

MISOGINY AND LITERATURE: JAUME ROIG AND JEAN LE FÈVRE IN CONTRAST

ANNA PEIRATS
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Institut Isabel de Villena d'Estudis Medievals i Renaixentistes (IVEMIR-UCV)

1. INTRODUCTION

The literary landscape of medieval Europe is rich with diverse texts that offer valuable insights into societal norms, cultural values, and gender dynamics. The *Livre des Lamentations de Matheolus* by Jehan Lefèvre and Jaume Roig's *Spill* are significant works that address themes of gender, morality, and social critique. *Matheolus* critiques marriage and the perceived shortcomings of women, using a didactic tone and analytical reasoning to argue for the subservience of women to men. His work reflects his time's prevailing misogynistic attitudes, highlighting women's degradation and their association with capital sins.

On the other hand, Jaume Roig's *Spill* presents a more nuanced perspective on gender relations, employing an autobiographical tone and incorporating satirical elements to critique his society's moral decay and hypocrisy. Roig portrays women as multifaceted individuals who challenge societal expectations and exercise agency, often resorting to sorcery and other unconventional means.

A comparative reading of Jehan Lefèvre and Jaume Roig's works allows us to discern significant connections and disparities. This study aims to explore the thematic aspects that link these two works, shedding light on the cultural and literary influences that shaped the representation of women and gender dynamics within them. The analysis will encompass various thematic elements, including the literary techniques employed, the autobiographical tone, the portrayal of marriage and bigamy, the

degradation of women, the personification of capital sins, the woman-devil-monster relationship, sorcery, and animalistic comparisons.

By examining these themes in conjunction, we can discern shared concerns and distinctive approaches Jehan Lefèvre and Roig took. The comparison between these two texts is chosen as a theme to understand the literary characteristics of Jehan Lefèvre's work and the context in which it can be placed.

1.1. Social, Literary, and Theological Context on Women

It is appropriate to point out the different prisms that converge in the characterization of the feminine element: In the first place, the component of morality, as the axis that sustains society, specifically from the influence exerted on biblical and patristic texts, theological sums, and homiletics or mass preaching. Secondly, the influence exercised by medicine and the tradition that links women to the origin of evil.

The publication of best-selling works such as Innocent III's *De contemptu mundi, De Amore*, or the inquisitors' manual, the *Malleus maleficarum*.

The theological framework, both from biblical texts and Genesis itself, on the creation of woman as a consequence of man; the epistles of St. Paul and the topical *mulieres in ecclesia taceant,* Leviticus, and the considerations on woman impure by the effects of menstruation; the patristic texts, such as St. Isidore of Seville, to the *Liber etimologiae*, the exact etymology of *mulier, tanquam molis aer*; passing through St. Jerome, in the *Adversus Jovinianum* and the topical of the *molestiae nuptiarum.*

Another important direction of this traditional anti-feminism precedent, disseminated and reworked to meet the political-religious ideology of the Middle Ages, is the ancient studies of physiology and etymology. Aristotle (384-322 BC), in *De generatione animalium,* and Galen (131-201), in *De usu partium* (late 2nd century), underestimated the female body as deformed and impure, given the perfection of the male body, with its effective generative and intellective properties.

Aristotle's writings had reduced the role of women, in a generation, to that of raw material, waiting for the formative or active action of the

man's semen. Of Aristotelian origin is the discriminatory idea of women's passivity in procreation since she was considered a “mas occasionatus" she contributed only as an inactive seed. Aristotle's considerable authority was undoubtedly responsible for reducing a woman to matter, while a man, in the soul-matter equation, provided the soul, which was found in a superior state only in the male sex.

Perhaps one of the most intriguing paradoxes in vogue in the twelfth century was precisely that: an ascetic obsession with condemning women who wanted to look and be looked at, denying their mere reality, favoured by the practice of courteous worship of his image, never totally exempt from ambivalences of eroticism. Ideas such as that the lust of love made men effeminate– appeared with incredible insistence in medieval thought, for example, in Saint Isidore of Seville, in his Etymologiae, Jehan Lefèvre (14th-15th centuries), in *Les Lamentations de Matheolus* (c. 1371-72)35, Andreas Capellanus (12th-13th centuries), in *De amore* (c. 1185).

No less definitive are the documentary texts of processes, sentences, and punishments preserved in archives, in which the marginality exercised concerning different groups of professions exercised by women is evident, as is the case of midwives, healers, or healers, who, despite Due to their contribution to the benefit of society, they were stigmatized as impostors, witches or sorceresses, condemned and persecuted, as can be seen from a fourteenth-century best-seller such as the *Malleus Maleficarum* or *Witches' Hammer*, by the inquisitors Jacob Sprenger and H. Kramer.

In this manual, cruelty and brutality are highlighted when recommending all kinds of torture that used to end at stake or beheaded. It should be noted that the *Malleus Maleficarum* became the powerful weapon used by magistrates and judges, among other authorities, to deal with witchcraft in Europe, and that allowed the torture and death, only two centuries, of more than seventy thousand people, most of whom were women (Kramer & Sprenger, 2019, p. 5). The inquisitors of the *Malleus Maleficarum* defended fanatically, and always indicating that they were not describing fictitious cases but documented in reality, with constant references to authoritative citations, by way of a treatise, taken from the Bible, Saint Augustine, Saint Thomas, etc., that the witches met in their

secret caves and rode on the back of a demon in the form of a male goat, to which they worshipped.

In the *Malleus Maleficarum* vehement affirmations are revealed, such as that witchcraft is the vilest of all superstitions: "Witchcraft differs from other pernicious arts in the sense that, of all superstitions, it is the most repugnant, the vilest and the most worse, so it derives its number from doing evil, and even from blaspheming against the true faith (Kramer & Sprenger, 2019, p. 77) and is more present in women than in men because they are eviler by nature, more impressionable, undisciplined, more carnal, destroyers of kingdoms and cities, and liars.

In addition, it is argued that the sin that was born of the woman destroys the soul and surrenders the body to punishment for sin (p. 123), to the point of concluding that all the art of witchcraft originates from carnal desire, which It is more significant in women than in men. Therefore, evil women's vices are infidelity, ambition, and lust, so that they will be more inclined to witchcraft. A witchcraft spell, for the inquisitors of the manual, can prevent copulation, prevent the woman from having children or not conceiving (p. 160), cause abortion after conception (or create other alterations), and even acquire the form of animals (p. 188). Thus it is affirmed that the faults witches commit are as atrocious as the fall of evil angels (p. 191).

2. THE INTENTIONALITY OF THE *MATHEOLUS*, FIRST IN LATIN AND THEN TRANSLATED INTO FRENCH

Starting from this context, it is worth framing Mathieu de Boulogne, or Matheolus, a French cleric and poet of the 13th century. He is the author of *Liber lamentationum Matheoluli* (*Lamentations of Matheolus)* (ca. 1295), a work that argues that marriage makes men's lives miserable. The book was translated from Latin to French by Jean Lefèvre at the end of the 14th century. Upon translation of the copy, the book was a notable commercial success both before and after printing.

Within the translation, Lefèvre constantly comments on the traditional work and apologizes for having translated the work in the first place. She knew how demeaning The Lamentations were and consciously and

cautiously distanced herself. I would interpose comments like: "I want to excuse myself in my writing since I do not slander good women nor do I want to slander. I'd rather take that back than be hated for stupid language. God knows, and I keep my pay for it, because I have no ill will towards women. I don't say anything in anger, except to color my statements. Good and virtuous women can never be too honoured."

Surprising is his approach and use of sacred figures. Matheolus does not hold back and includes a "dream" he had where God reached out to him and declared Matheolus a martyr because of the marriage.

3. SPILL-MATHEOLUS, COINCIDENCES OF THE MESSAGE

Regarding the influence of *Matheolus* on the work of the Valencian doctor, Jaume Roig, we must bear in mind the idea pointed out more than a century ago by Alfred Morel-Fatio, in his Rapport *sur une mission philologique á Valence suivi de una étude sur le Livre des femmes* (Paris, 1885), which raised the possible structural relationship that linked Spill *by* Jaume Roig —a 15th-century Valencian poem— to the *Livre de las lamentaciones de Matheolus* by Jehan *Lefévre* —a 14th-century French poem— to starting from “certain analogies *frappantes* [of structural composition] who *sauraient étre* accidentelles” (1885, p. 29). Subsequently, Van Hamel's critical edition of Lefèvre reaffirms Morel-Fatio's opinion since, according to the French publisher, the idea of Jaume Roig's book could have been suggested by *Lefèvre's Matheolus* (1892, p. 173*)*. At the same time, Van Hamel's forceful affirmation regarding the *Matheolus*, " most of the stories told by Mathieu are truffles and as such deserve nowhere he seriously discusses them " (p. 199) introduces us to the state of the question so many times raised by textual criticism: whether the *Spill* is a satirical work (with a supporter like Morel-Fatio himself) or expressly moral (edition by Roc Chabás, *Spill*, 1905). In this presentation, we will be able, on the one hand, to delve into *Spill's* formal and conceptual relations with the book of *Lamentations* and, at the same time, to approach the aesthetic proposal of both works, between humour —sarcasm, most of the cases—and the role of morality become apparent.

These pages will delve into this more than simple idea, based on a comparative analysis between *Spill* and Lefèvre's *Matheolus*. From an external criterion and by the structural order, it is evident that both works divide the *mandate* of the lyrical message into four parts or books of considerable magnitude; the verses rhyme in a paired way; the enunciative self of the two literary compositions starts from a negative experience And, above all, the appearance of a supernatural character who in the *Spill* is the wise Salomon —*exemplum sapientiae*— while in the *Matheolus* is God the Father, very different characters, but with entirely different messages and advice at the same time: in Roig, prevent the protagonist from marrying for the fourth time; in *Lefèvre*, presenting the sad lover a safe place in Paradise, together with the martyrs.

Given that there are two versions of the Book of *Matheolus*: one in Latin and the other in French, from the immersion in the content of the two texts, we must ask ourselves which of the two versions of the text of the laments more directly influences the book of the Valencian doctor, Lefèvre's text or Maestro Mathieu's *Carmen.*

The first part of the *Matheolus* presents a defeated protagonist, sick with an incurable disease for which any remedy, herb or mandrake, is useless: "Il n'est herbe ni mandragoire / qui y peüst mettre remede" (I, 478-479), from a continuous torment (I, 552). Bigamy has put him in this state since he married a disastrous and quarrelsome widow. From the recourse to the *exemplum analogiae*, the first bigamist was Lameth (I, 425); Jacob was married first to Leah, then to Rachel (I, 395-400). From the emotional tone that implies the exposure of the adverse defects of the bigamist (I, 360-362), who loses his goods on the one hand and esteems her on the other, invokes the dark death repeatedly: "mors, vieng a mi, vieng, sans attendre" (I, 541), and before that, I would like to skin the man who makes an effort after the dead first lady to take a second wife (I, 515-519). It is preferable to die than take a wife because life is too painful from the marriage union with a woman (I, 521-4): "Mieulx vuoirrie may faire pendre/ qu'après elle autre femme prendre", affirmed that they share the traditional barriers verses by l' *Spill*: "Ans plus entendre/ que muller pendre. / Ans soterrat/ que mullerat" (vv. 15475-78) since the experience has been a climax of horrors.

The negative effect of bigamy, from the echo of the *Adversus Jovinianum* of Saint Jerome and, therefore, of a whole long ecclesiastical tradition exemplified in the monogamous spirit of Christ and the symbolism of the number 1 as perfection. Therefore, purity will be the leitmotif of all marriages within the ecclesiastical canons.

The treacherous bigamy (v. 15221) is the impediment that the protagonist finds in *Spill* to take the habit on his visit to the Charterhouse (v. 15503), where the contemplative life of hermits is a kind of purgation of the dangers of marriage.

This identification of marriage with Purgatory is one of the reasons Matheolus uses to ensure the glory of heaven: “et les souffrances monstreront/ qui avec femme as fait purgatoire”et les souffrances monstreront/ qui avec femme as fait purgatoire” (III, 1715-1719).

In this theological aspect, the triple purpose of marriage: fidelity, sacrament, and progeny: "Tu mes trois biens en mariage: /tu y mes foy par serement;/ le secont bien est sacrement,/ et le tiers est engendreüre" (III, 978-981) is reduced to ensuring their offspring, since when someone marries for love and sexual instinct, all kinds of diseases follow. The primary purpose of marriage, therefore, is to perpetuate offspring: “fors pour cause d'avoir lignie, / et pour foy, et pour serement” (II, 2931-2937); “Mas sols casar/ per venerar/ lo sagrament,/ Déu molt tement;/ per seus aver/ de la muller/ fills successós” (vv. 10185-10191).

God has shown it well that marriage should be avoided out of sensual instinct since Sarah's seven husbands were strangled by a demon (II, 2943; vv. 6790-6805).

This patent morality regarding the treatment of the sacrament of marriage, both in the *Spill* and in the *Matheolus*, also participates in the detrimental effect of the opposition manifested by the church in extramarital unions in terms of children classified as illegitimate (fixed edge, borts, bortz, de *barragana*).

In *Spill* the birth of many bort children, therefore, the result of extramarital relations, is a professional secret of the Bigorra doctor, who made women wishing to conceive a child understand that “la llavor/

poquet impur/ del marit llur / res no y valia" (vv. 4552-4555). In Matheolus, we can see a woman with false childbirth [*partum furtiv*e, v. 1836] (II, 2896-2904).

The repeated advice, therefore, is to avoid getting married. The lyrical self says that San Ambrosio warns, by preaching, not to encourage marriage among his friends.

Between brothers and members of the body of Christ (II, 798-799), good advice should be given (II, 801). The poet, like the preachers, advises the reader not to : "Dont, pour eschever la friture/ de mariage et la misere,/je t'admoneste comme frere,/que femme n'ayes espousée" (II, 806-809).

3.1. Morality in *Matheolus* and *Spill*

Both in the *Matheolus* and in *Spill*, the highly moralizing tone that includes the story of Redemption in couplet verses is insistent. The duality of styles: on the one hand, comic-degrading of everything touched in the narrative exposition by spatialization or acting; on the other hand, the characteristic moral tone of medieval sermons. And it is that both Roig and Lefèvre make the legacies of their works participate in the synchrony of oral preaching, from the attachment of examples, advice, proverbs, satire social at the service, in his case, of satirizing doctrine or satirizing from the doctrinal tone, ambivalence of lyrical attitudes that explains the originality of both works.

The moral precepts are inserted in the two works in book III, where an *ex machina* God intervenes and sends solutions to the pains of the protagonists. In the *Matheolus*, the direct example of God the Father and by the rapture of the vision of the Virgin (III, 2614-2621) ensures in the frustrated husband a space reserved for heaven, since the crown of triumph is not granted to the victorious more than at last, after death. The council, apart from constituting this vision, a whole phenomenology of Christocentrism and Mariology is the resigned patience to suffer the sorrows, and thorns of marriage, based on the example of the tribulations and sufferings of the Redeemer.

Surprised in a state close to sleep, in the style of *Somnium Scipionis* told by Macrobi in Cicero's *Republic*, or *Lo Somni* by Bernat Metge,

Matheolus, as the protagonist of *Spill* will later be, is called from a formula that relates the archangel's greeting to Mary: "Ne timeas" ("No hages por" v. 6479). When the supernatural vision disappears, everything returns to its previous state.

The dialogic attitude between God and Matheolus gives greater drama to the reproaches of the bigamist by questioning the very formation of women. In *Spill*, the appearance of the wise Solomon, an example of wisdom and experience in contact with women, makes up a whole dramatic interior monologue, with a profusion of rhetorical questions and exclamations that try to focus the receiver's attention so that he does not return. To fall from beautiful in the danger of a woman. This appearance of the person who could best have taken the form of the verb in the *Spill*, the author of the *Song of Songs*, gives a review, parallel to Matheolus, of sacred history, with special emphasis on the dehumanization of women, on from the corners based on experience.

From the "alta serra de meditar" (vv. 10254-10255) in which the wise Solomon places the protagonist who listens to his maxims, the reaction will be the change from active to contemplative life and the preposition of death before the feminine presence, because after all, the message with which he has been taught is clear: only "consonar-se" (v. 16232) with the Virgin and in the Trinity of God, shunning the "thorns" of marriage, to achieve eternal salvation, main motivation of all the work.

Thus, avoiding the thorns of the wedding and dedicating oneself to the contemplative life, patiently resigning oneself to the "Purgatory" of marriage to have a guaranteed "seat" in the Kingdom of Heaven, although solutions drawn from syllogisms posed differently share the same common background of morality, from which the reading advances in a detailed painting in the style of medieval *Vitae Christi* -in Red more extensively presented- where the appearance of women in the world is questioned, the antithesis of the excellences of a Virgin who surpasses the follies of the rest of the female gender.

Located in this moral framework shared by both dreams, In the first place, God is the doctor who grants health to his faithful, a symbiosis between evangelization-medicine (Solomon, 1997, p. 9) that

characterizes the same attitude of instilling interior conversion, from the same preachers' sermons, where the combination of medicine and doctrine is at the service of achieving salvation, either for the body or for the soul: *"*si ont besoing de medecine,/et ma grace leur est encline/et favourable au recevoir/je sui vray mire,/au dire voir,/car je sçay et puis tours curer,/et suy tout prest de procurer/leur salut, s'a eulx ne tenoit/et mauvaistié ne les tenoit" (III, 2455 -2462); "L'alt metge Déu/scientifich,/ver, magnifich,/inegrotable" (vv. 10918-10921).

As a result of the subordination of women to the devil, in the *Spill*, the lyrical self describes the history of human Redemption in capitalist terms: the devil has a list of anger where he has written down all the women (v. 10483). Therefore, all of Roig's work will be sensational, showing that someone had to pay the debts of this woman-demon subjection: the Payer (v. 10515) would be Christ. The *Matheolus*, although without participating in the female intervention to introduce the concept of Christ as a Payer, reveals how Christ pays the debts of sinners with his compassion and pity. But whoever wants to sin will be tormented with a more serious punishment in the prison of hell: "ma clemence et ma pietés/a tant pardonner s'entremet/que les debtes quitte et remet/plus qu'homme pechier ne pourroit" (II, 2378-2381).

But where both works affect the most is when discovering the meaning of the formation of women and the origin of all their defects. It alludes to the story of the creation of the world (Gen 2) belonging to a tradition according to which the earth is conceived as a desert where God makes life arise and creates man in the field of Damascus (v. 10288) and consequently creates the woman from a man's bone. That is why the bear sounds more than the earth (v. 10297; "car elles sont d'os et nous sommes/fais de terre en nostre personne: /l'os plus haut que le terre sonne" (II, 244-250).

This animosity towards the figure of Eve, both in *Matheolus* and in *Spill*, is justified by a "crime of lèse majesté", due to God's break with the first parents: "Mon fils, vecy solucion; / je t'en feray discussion/si com l'Escripture tesmoigne;/pus qu'il ya en la besoingne,/si com en ce cas a esté/ toute la lignie compere/ et se deult du mesfait du pere" (III,

2431-2438); " *ob crime lese majestatis reprobatur/tota sequela patris"* (vv. 3342-3346); "Ella peccà/de crim molt fort,/digne de mort:/magestat llesa" (vv. 10366-10369).

On the other hand, how is it justified, on the one hand, the rejection of women since creation in the garden of delights and, on the other, the appearance of Jesus Christ to women, precisely by resurrecting corporeally? This is one of the reasons that the *Matheolus* and the *Spill* de Roig are interrelated, since Jesus Christ knew the "great" capacity of women to keep the most valuable secrets; that is to say, he knew his desire to make any fact public, no matter how compromising : "Quant Dieux a Pasques suscita,/l'eu demande qui l'excita,/ ne pour quelle raison c'estoit,/que premiers se manifestoit/ a femme qu'il ne fist a homme" (II, 2309-2313); "a dones, clar/se volch mostrar" (vv. 7865-7866).

Regarding the resurrection, Roig's text includes a fragment that compares the character of the announcement of good news with the event of the Samaritan woman (v. 7874) whose secret life Jesus Christ had divined —she had had five husbands and was not currently a husband his—with which he went to announce the event to all the people of the town; in this way, many believed in Christ. This motif of the Samaritan woman is not made explicit in the French text of the lamentations, but it does appear in the Latin version of Maestro Mahieu:

> Ecce solet queri, quare Dominus mulieri
>
> se prius ostendit surgens in Paschate lendit
>
> /ut certe verum quod, cum mos sit mulierum
>
> cuncta revelare, mox ut vivus publicetur,
>
> se premonstrare mulieri velle videtur.
>
> Sic summus sapiens detexit Samaritane (vv. 1594-1602).

The antithetical weight of the feminine gender is justified in the *Matheolus* by the force of the mystical rapture amid a premonitory dream of heavenly guarantees. In the heaven of Matheolus dwells the Virgin, among all women (III, 3414-3416); in the *Spill*, the descriptive light of the Virgin Mary is recounted through the omniscient voice of the wise Solomon.

The basic points of contact between both works, in the invocation of the sublime among all women, converge in a basic idea: "les altes prorrogatives" (III, v. 1552; v. 10592) that define her as an incorrupt Virgin, conceived without blemish: "Immaculada / No may tacada / de l'heretatge; / hach avantatge,/sublimitat,/gran dignitat / he privilegi (vv. 10583-10589); "sans violer virginité" (III, 2618); "comment la vierge nette et pure" (II, 2626); "sans pechié, sans corruption/pris en vierge incarnation" (III, 1565-1566).

The *Spill* will add the conjunctural problem in favour of/against the immaculate doctrine, which in terms of the actual author himself has increased faith among the faithful: "a la comuna/utilitat/aquest debat/ha fet gran bé" (vv. 10740-10743) while leaving the reader an open possibility of choice or preference of the will ("creu quala vulles" v. 10679) to the imposed belief.

5. CONCLUSION

From these pages, we have tried to delve into Morel-Fatio's thesis, reaffirmed in Van Hamel's edition, to conclude that it is more than likely that Roig knew *Matheolus*'s book of lamentations firsthand and that he took advantage of it, although in some cases in different contexts, adapted to the Valencian situation that his *Spill* demanded, as well as for the theological debate that characterized a whole era of disputes between Dominicans and Franciscans, who struggled between the barrier of acceptance-rejection of the dogma of the Immaculate Conception.

Now, about which version Roig must have known, it is evident that even though some passages, such as the already mentioned one about the Samaritan woman -absent from the French version- follow the Latin text, we have pointed out indications that in the *Spill* allows us to glimpse more widely the trace of the French translation of Lefèvre, especially in what refers to the exposure of the defects of the feminine class, as well as from the parallelism of sentence constructions, the lexicon and the formal resources used by both, such as the insistent tone of orality, the desire for credibility, the rigidity of the metric and accentual system.

Livre des Lamentations “and "*Spill*" analysis reveal a consistent and pervasive pattern of negative stereotypes and derogatory representations of women. These texts, originating from different cultural contexts, construct a deeply misogynistic narrative perpetuating harmful biases against women. Themes such as physical deformity, marital discord, talkativeness, deceitfulness, disobedience, association with deadly sins, woman-devil-monster relationship, inclination to sorcery, and animalistic comparisons collectively contribute to this negative portrayal.

On the other hand, point out that in addition to following the common thread of the narration of both works, a background of comedy, with an insistent tone gradation of the human body or the dehumanized archetypes woman-montre-basilisk-devil, the morality of the two works. It is more than evident, and not as a paradox, but as a resource taken to exacerbated limits, of the techniques used in these centuries by preachers, of mixing the theological cult register in front of the popular and even comic register.

6. BIBLIOGRAPHY

Andreu el Capellà = A. Capellanus (1984). De amore (ed. Creixell/Vidal-Quadras). Quaderns Crema.

Chabret, A. (1905). Jaume Roig como médico en su libro Spill o Libre de les dones. Apèndix a l’edició de Chabàs.

Corbacho = Arcipreste de Talavera o Corbacho (1992) (ed. M. Gerli). Cátedra.

DC = F. Eiximenis (1986-1987). Dotzé llibre del Crestià (ed. C. Wittlin et alii). Col·legi Universitari de Girona / Diputació de Girona. 2 vols.

De contemptu mundi = Innocenci III (1978). De miseria conditionis humane (ed. R. Lewis). The Chaucer Library / The University of Georgia Press.

Eiximenis F. (1983). Lo Crestià (ed. A. Hauf). Edicions 62 / La Caixa.

Gordonio, B. (1991). Lilio de medicina (ed. J. Cull / B. Dutton). Hispanic Seminary of Medieval Studies.

Kors, A. C. / Peters, E. (1973). Witchcraft in Europe. A documentary history. Londres.

Martín, L. (1996). La tradició animalística en la literatura catalana medieval. Diputació Provincial d’Alacant / Institut de Cultura Juan Gil-Albert.

Matheolus = Les lamentations de Matheolus et le livre de Leesce (1892) (ed. A. G. Van Hamel). Bouillon

Miquel i Planas, R. (1936-1942). Introducción al Libro del Arcipreste de Talavera y al Espejo de Jaime Roig. Orbis.

Morel-Fatio A. (1885). Rapport sur une mission philologique à Valence suivi d'une étude sur le livre des femmes, poème du xvè siecle, de mâitre Jaume Roig. París.

Neugaard, E. (1993). Motif-index of medieval Catalan folktales. Binghamton. Medieval and Renaissance Texts and Studies.

PL = Patrologia Latina Database (ed. J. P. Migne) (2003). 5 CD.

Roig, J. (2010). Spill (ed. Anna I. Peirats). Acadèmia Valenciana de la Llengua.

TC = F. Eiximenis (1929-1932). Terç del crestià (eds. M. de Barcelona / F. de Tarragona, O. M. Cap.). Barcino.

Thompson, S. (1955-1958). Motif-index of folk literature. Indiana University Press. 6 vols.

Tubach, F. (1969). Index exemplorum. A handbook of mediaeval religious tales. FFC.

VC = (1995). Vita Christi (ed. A. Hauf). Edicions 62 / La Caixa.

Vicent Ferrer. Sant Vicent Ferrer. Sermons (1932-1988) (eds. J. Sanchis Sivera / G. Schib). Barcino. 6 vols.

A MULHER BRASILEIRA NA "LITERATURA DE CORDEL": EXCLUSÃO E INCLUSÃO NUMA SOCIEDADE PATRIARCAL

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

A compreensão do papel da mulher, tanto como sujeito ativo quanto como objeto, na produção literária brasileira é sempre uma questão complexa, pois requer uma correta contextualização das condições de vida dos autores e dos valores da sociedade a que se dirigem suas obras, na época em que foram escritas. Em 1979, o filósofo e ensaísta Sivano Santiago publicou um ensaio intitulado "O entre-lugar do discurso latino-americano". Nesse trabalho, o autor defendia a tese de que, à medida que a colonização da América avançava e era incorporada ao contexto da civilização ocidental, esse Novo Mundo tentava se tornar uma cópia, ou melhor, um simulacro da cultura europeia e de seus valores (Santiago, 2000, p. 14). De acordo com esta tese, as sociedades latino-americanas, inclusive a brasileira, serão construídas com base nos valores herdados da antiga metrópole, o que terá impacto direto na visão da mulher nos âmbitos social, político e literário, assunto que será tratado neste capítulo.

A nova sociedade brasileira, que surgiu e se desenvolveu durante o período colonial e pós-colonial, assumiu plenamente os valores eurocêntricos como uma periferia da civilização ocidental e, consequentemente, restringiu a autonomia individual das mulheres à esfera doméstica e ao trabalho não qualificado. Como resultado, as mulheres brasileiras foram amplamente excluídas durante séculos da criação intelectual e até mesmo da mera alfabetização, até o século XX.

Um exemplo eloquente é o Censo de 1940 realizado pelo Instituto Brasileiro de Estatística, que revelou que a taxa de alfabetização feminina era limitada a 37,99% desse setor da população, em comparação com 48,15% para os homens (Ferraro, 2009, pp. 34-35).

Um reflexo claro desse contexto social e ideológico pode ser encontrado no gênero literário conhecido como "literatura de cordel", que seria equivalente à literatura de folletín na Espanha. Trata-se de um gênero de notável difusão entre as classes populares, especialmente na região nordeste do país.

A chave do sucesso dessa literatura, em uma região nordestina com níveis de desenvolvimento econômico e cultural aquém do restante do Brasil, encontra-se em fatores como o formato econômico, a linguagem simples e direta e a temática relacionada a situações do cotidiano das classes populares.

Nesse sentido, o poeta Raimundo Santa Helena define esse gênero nos seguintes termos: “O cordel é um jornal sem patrocinador, sem patrono, o cordel é imprensa livre, a única imprensa livre do mundo é a literatura de cordel”. (Santa Helena, 2016, p.26). O poeta Marcus Lucenna, por sua vez, concorda, definindo a literatura de cordel como “uma das mais importantes formas de expressão do povo brasileiro, porque nela o povo fala de si mesmo sem tutela” (Lucenna, 2015).

Como manifestação popular, nessa literatura as mulheres progressivamente saíram de uma posição de exclusão da vida pública para adquirirem um destaque crescente, tanto como autoras quanto em sua representação literária, à medida que as ideias feministas ganharam presença no debate social brasileiro.

2. OBJETIVOS

Nesta pesquisa, pretendemos identificar as ideias centrais que marcam a transição do papel da mulher, como sujeito e objeto literário, na chamada "Literatura de Cordel" típica do Nordeste brasileiro, de uma posição de exclusão para uma posição de reivindicação inclusiva na

vida pública, dentro da sociedade brasileira. Como hipótese, partimos da ideia de que, diante das novas realidades sociais, a literatura de cordel se tornará um instrumento de reivindicação para a inclusão da mulher nos contextos públicos da vida social.

3. METODOLOGIA

De acordo com os objetivos estabelecidos, foi utilizada uma metodologia qualitativa, baseada na seleção de obras da literatura de cordel publicadas desde o início do século XX até os dias atuais, ilustrativas do processo de transição analisado neste artigo. Posteriormente, esses textos foram comparados com uma série de fontes secundárias de natureza histórica, política e sociológica, que nos permitiram contextualizar as informações que emergem desses textos literários.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada nos mostrou como a literatura de cordel tem servido como instrumento de expressão do imaginário coletivo da sociedade do Nordeste brasileiro. Como tal, tem sido um veículo de expressão de uma concepção patriarcal da sociedade até o final do século XX. No entanto, ao mesmo tempo em que ocorria a evolução das mentalidades em relação à posição da mulher nas esferas pública e privada da sociedade, a literatura de cordel sofreu uma mudança notável em termos dos temas que abordava. Essa mudança coincidirá com a incorporação de mulheres como autoras nesse gênero literário e possibilitará o uso dessa literatura como ferramenta para a inclusão de um gênero feminino historicamente excluído da esfera pública da sociedade.

Para analisar essa evolução temática, começaremos dividindo a presença das mulheres em duas fases. Na primeira fase, que vai até o final do século XX, a representação da mulher nessa literatura é baseada em uma visão masculina. Em uma fase posterior, que se estende até os

dias de hoje, as mulheres são incorporadas à autoria dessa literatura, introduzindo novos temas e novos pontos de vista sobre temas tradicionais.

4.1. A REPRESENTAÇÃO TRADICIONAL DA MULHER NA LITERATURA DE CORDEL

A mulher é, a miude, apresentada como uma carga na vida do homem. Noutros casos a figura femenina é estereotipada a partir de preconceitos famliares (caso da sogra). Esses folhetos acabam, portanto, reforçando o discurso que relega a mulher à condição de inferioridade. Mesmo assim, a figura da mulher também é apresentada como sedutora e feiticeira que seduz o homem para prendê-lo num casamento que supõe a escravidão do homem.

Um exemplo dessa visão claramente estereotipada pode ser visto no folheto intitulado "O Peso de uma mulher", publicado em 1929 por um dos maiores expoentes da literatura de cordel no século XX, Leandro Gomes de Barros. Nesse folheto, ele escreve:

> Não ha fardo mais pesado
> Do que seja uma mulher
> E nem ha homem que tire
> As manhas que ela tiver (...).
> O rapaz vê uma moça
> Fica por ella encantado
> Sedutora e feticeira,
> Parece um sonho dourado;
> Os labios parecem mel
> Mas tendo a taça de fel
> Guardada no coração,
> O homem passa e não ver
> E só chega a conhecer
> Depois de estar na prisão. (Barros, 1929)

Neste folheto, fortemente misógino, o autor apresenta uma série de estereótipos sociais típicos da época em que foi publicado. Neste sentido,

as referências à mulher como um fardo para o homem, como sedutora, como portadora de um "coração de fel" podem ser interpretadas neste sentido. Assim, a mulher, usando o engano dos seus "lábios de mel", consegue levar o homem para a "prisão" do casamento. Obviamente, esta visão misógina deve ter sido muito popular entre o público masculino da época, uma vez que é um dos temas mais recorrentes deste autor, como se pode ver novamente no folheto intitulado *Gênio das Mulheres*, também publicado em 1929, no qual o autor escreve:

> Leitor, eu fui estudar
> A conducta femenina
> Encontrei toda materia
> Que pode ter u´uma mina;
> Descobri alguns brilhantes,
> Rubis, chrystaes, diamantes,
> E phosphoro em quantidade,
> Salitre, enxofre e carvão,
> A mulher no coração
> Tem disso uma imensidade. (Barros, 1929)

Também são frequêntes os exemplos de elogios para a mulher na sua posição de mãe exemplar, filha exemplar ou esposa dedicada, sempre em contextos domésticos. No folheto intitulado *Mulher em tempos de crise*, o autor faz um retrato eloquente das mulheres nessas áreas nos seguintes termos:

> Mulher é um objeto
> Que nasce por excelência
> É o coração do homem
> É a flor da existência
> Também quem a possuir
> Tenha santa paciência
> Ela nascida é um anjo
> Como moça um sol nascente

Como noiva uma esperança

Como esposa uma serpente

Como mãe uma fruteira

Como sogra uma serpente. (Barros, s/d)

Nesses versículos, podemos ver como o autor não tem problemas em descrever as mulheres como "objetos". À medida que a mulher avança em idade e interfere na vida do homem, sua imagem se torna mais negativa e estereotipada, como pode ser visto na sucessão de termos como "anjo", "sol", "esperança", "serpente" ou "fruteira". Essa visão da mulher, representada pelos cor-déis do maior representante dessa literatura no primeiro terço do século XX, é basicamente um reflexo dos gostos do público masculino quando se trata de ler uma literatura de entretenimento sem pretensões intelectuais ou morais especiais.

4.2. A MULHER COMO AUTORA NA LITERATURA DE CORDEL CONTEMPORÂNEA

O surgimento de mulheres como autoras de literatura de cordel é um fenômeno relativamente recente. Vários estudos identificaram Maria das Neves Pimentel como a primeira mulher a publicar, em 1938, um folheto de cordel de sua própria autoria. Esse folheto, intitulado *O violino do Diabo ou o valor da honestidade*, surgiu em uma época em que, para a maioria da sociedade, não era crível que uma mulher da aldeia tivesse conhecimento suficiente para se apresentar como autora de uma obra literária. Por isso, esse panfleto foi publicado sob o pseudônimo do seu marido, Altino Alagoano, fato revelador do contexto de exclusão da mulher na sociedade do nordeste brasileiro daqueles anos.

Desde a década de 1990, com o surgimento de novos canais de informação, como a Internet, o surgimento de novas correntes de pensamento feminista inverteu essa função, transformando a literatura de cordel em um instrumento para a inclusão das mulheres na esfera pública da sociedade. Nesse cenário, as mulheres no cordel passaram progressivamente a desenvolver e exprimir por meio da escrita a sua realidade, seus anseios, compreensões, assim como insatisfações do mundo atual. No campo desenvolvido por meio do pluralismo no

cordel, este acabou sendo responsável por englobar temáticas variadas, por meio de um emblemático cenário territorial, em que a presença das mulheres começou a ser desenvolvida de forma sistemática por meio das considerações acerca da realidade sociopolítica que as afetam.

Com o avanço do desenvolvimento de cenários sociais, houve o surgimento de um mercado que cada vez mais consome produtos produzidos por mulheres, ainda mais aqueles que geram debate para uma discussão acerca de assuntos antirracistas, antissexistas e antilgbtfobicos. Assim, colocando no cordel um apelo às discussões atuais desenvolvidas em um cenário nacional, que se possa entender como o momento é propício para o consumo desse material que se desenvolve por mulheres (Santiago, 2021). Esse fim do monopólio masculino na produção da literatura de cordel é relatado pela escritora Salete Maria da Silva no folheto *Mulher também faz cordel*, do qual extraímos os seguintes versos:

> O folheto de cordel
> Que o povo tanto aprecia
> Do singelo menestrel
> À mais nobre academia
> Do macho foi monopólio
> Do europeu foi espólio
> Do nordestino alforria (…).
> A mulher não se atrevia
> Nesse campo transitar
> Por isso não produzia
> Vivia para seu lar
> Era o homem maioral
> Vivia ele, afinal
> Para o mundo desbravar (…).
> Em todo o nosso Brasil
> Mulheres versejam bem

Muito verso se pariu

Não se excluiu ninguém

Tem rima a dar com pau

-acho que me expressei mal-

Pois com a vagina também. (Silva, 2005, pp. 2, 10)

Silva expressa nesses versos a exclusão e a autoexclusão da mulher na produção desse gênero literário. No entanto, ela acaba se revelando, usando conotações eminentemente sexuais para reivindicar a capacidade e a necessidade da inclusão da autoria feminina na literatura de cordel, pois, como ela expressa em outro folheto intitulado *Mulheres fazem*:

Mulheres fazem amor

Fazem sexo, raiva e medo

Fazem cara de horror

Fazem figa e segredo

Mulheres fazem questão

Fazem grupo de pressão

Fazem a hora e o enredo. (Silva, 2005, p. 1)

Aqui a autora, conforme interpretado por Santos (2006, p. 188), parece se apropriar do discurso sexista masculino para fazer uma reivindicação feminista e se colocar em uma posição de igualdade. Nesse sentido, a contraposição e a tensão entre as referências ao amor, ao sexo, à raiva e ao medo seriam enquadradas nesse sentido.

Com a pandemia de Covid-19, diversos movimentos passaram a desenvolver cordéis, principalmente ao deixar de lado o apelo do machismo até então presente, para dar acesso a conhecer outras formas de criar e diversificar esses folhetos. Os temas, nesse cenário atual, se formaram como os mais variados e possíveis, onde se pode encontrar temas acerca do meio ambiente, da maternidade, de lembranças, assim como "causos" ocorridos nas mais variadas esferas de desenvolvimento do país. Cordéis, como os da área da saúde, foram de grande relevância

para a utilidade pública, principalmente por abordar doenças como gonorreia, H1N1, COVID-19 e diversas outras (Santiago, 2021).

Nesse cenário, diversas poetisas desenvolveram seus cordéis, passando a ter grande notoriedade no cenário nacional, principalmente por seus ares multifacetados, e que desenvolveram uma atuação por meio de várias histórias.

Entre elas, Anne Karolynne Santos de Negreiros, natural do estado da Paraíba, mãe de Ulisses Filho e Talia, que teve um grande destaque por meio da sua produção cordelista. A mesma apresenta suas considerações como uma mãe orgulhosa de ser nordestina, cordelista e enfermeira especialista em saúde mental. Em sua página virtual, conhecida como "Cordel para mais de metro", Negreiros já apresenta mais de 30 títulos de folhetos de autoria própria, além de dois livros. A autora aborda, entre outras, temáticas como reflexões, causos e cordéis de saúde. Entre suas principais obras está o folheto *Corona vírus em Cordel*; este, transformado em animação que passou a ser divulgado em cenário nacional (Silva et al., 2021).

No ano de 2020, Negreiros foi premiada com o prêmio Maria Pimentel, por seu folheto de nome *Cadê minha mamãe*, onde é relatado a história de Mirtes Renata de Souza, trabalhadora doméstica que no período pandêmico passou a se ver obrigada, pela falta de dinheiro a continuar seu trabalho na casa de Sarí Mariana Costa Gaspar Côrte Real. Esta mãe, ao deixar seu filho, Miguel Otávio, de cinco anos, sob os cuidados de sua patroa, acabou tendo este, morto por seu descuido, ao cair do 9º andar do Edifício que trabalhava, no dia 02 de junho de 2020 (Silva et al, 2021).

O folheto retrata o momento em que Mirtes passeia com a cadela de Sarí pelas proximidades do condomínio, enquanto seu filho acabara por ser abandonado por sua patroa dentro do prédio sem qualquer segurança. No folheto, a autora, inicia da seguinte forma:

> O cenário é um prédio
>
> De uma alta sociedade.
>
> Uma mãe, criada preta
>
> Com filho de pouca idade,

E uma patroa bem rica

Sem um pingo de humildade (Negreiros, 2020, p. 1).

Nesse cordel, a cordelista acaba apresentando, por meio de tudo o que foi vivenciado na imprensa, o cenário exponencial das duas mulheres presentes na situação. A cordelista apresenta a dura realidade de Mirtes, como sendo uma mulher negra em um trabalho doméstico, que mesmo com a pandemia, precisou realizar suas atividades para ganhar o sustento da família.

Todo o desenvolvimento do folheto está no cenário vivenciado pelo mundo no período pandêmico, onde tudo se fechou. Por sua vez, mesmo com a ideia do lockdown, diversas trabalhadoras domésticas passaram a vivenciar a necessidade de continuar trabalhando, mesmo com todos os riscos de contaminação. Além disso, os problemas oriundos à vivência com um vírus mortal, sem qualquer vacina até o momento da criação do cordel e nenhum projeto voltado para a segurança nacional, levaram à população a viver sob o signo iminente de problemas que poderiam se direcionar para um episódio de dor e falecimento.

Nesse cenário, Negreiros, por meio de seu cordel, apresenta diversas formas de desigualdade pela classe trabalhadora durante a pandemia de Covid-19, como pode ser visualizado nos versos:

- Madame, minha patroa,

Como é que eu vou trabalhar

No meio da pandemia?

Posso me contaminar.

Eu tenho um filho pequeno,

Não tenho com quem deixar.

(...) - Eu vou fazer minhas unhas

Pois se eu não fizer, eu morro.

Meu cãozinho está latindo,

Venha me dá um socorro!

Deixe seu filho comigo,

Passeie com o meu cachorro (Negreiros, 2020, p. 2).

O folheto, como observado, transcreve a vivência de Mirtes, durante o período pandêmico, onde seu trabalho doméstico era o único meio de sustento de sua família. Observa-se, com isso, que este cordel, não retrata situações vivenciadas em caráteres machistas, mas apresentam ideias direcionadas para a vivência de uma mulher, perante os caprichos de sua patroa, como muito é retratado no cenário brasileiro.

Por meio de tais reflexões, acabam sendo consideradas histórias pessoais que formam e conectam pessoas e suas realidades, por meio de experiências e formações de conhecimentos. Permitindo, com isso, que mulheres e homens possam vir a utilizar de todas as experiências de suas vivências diárias para teorizar e politizar todas as formas de saberes, principalmente na busca por construir um processo que permita reconhecer a si mesmo, assim como aos outros, como parte de uma história.

Muitas outras cordelistas, por meio de autobiografias desenvolveram seus pensamentos e anseios. Auritha Tabajara, por exemplo, em 2018, desenvolveu o cordel *Coração na aldeia, pés no mundo*. Essa, mulher indígena, nascida no Ceará, apresenta em seu folheto uma autoexpressão acerca de sua resistência enquanto mulher. Por meio de seu trabalho, a mesma busca desconstruir o estigma a que é atribuída no cenário nacional para as mulheres indígenas, expressando todas as suas considerações e ancestralidades, mesmo que estas vivam em outros espaços que não as aldeias.

Em seu livreto, Auritha Tabajara, passa a desenvolver concepções acerca de sua ancestralidade, por meio da imagem de sua avó, com quem aprendeu diversas histórias:

> Contava para a vovó,
>
> Que dizia:
>
> "vá sem medo,
>
> O tempo que vai chegar
>
> Desvendará o segredo.
>
> Escute, prenda, pratique,

Vai precisar logo cedo" (Tabajara, 2018, p. 12)

Observa-se nessa narrativa, herdade no transcorrer dos anos, que por meio de suas rimas, Tabajara informa todas as ancestralidades conquistadas por meio de sua avó, com força, luta e total sabedoria.

Outra cordelista, que aborda muito acerca da temática de vivências e histórias femininas, é a sergipana Izabel Nascimento. Essa, sendo filho de pai e mãe poetas, por meio de seus estudos traz considerações acerca de aprendizados no transcorrer de sua vida em uma narrativa autobiográfica. Em seus dois folhetos, a autora apresenta seus tratados, por meio de um cordel de mãe e filha, assim como relatos de uma voz em verso. Em ambos seus textos, Nascimento destaca como aprendeu poesia com sua mãe:

Os meus pais são os poetas

Que Deus me deu de presente

Mamãe, grande cordelista

Papai, cordel e repente

Fruto desse amor gigante

Versejo desde o instante

Que me entendo como gente (Nascimento, 2018, p. 7)

Por meio das informações que são transpassadas pela cordelista, nota-se que a herança aprendida no transcorrer de sua vida, por seus pais, é seu maior benefício para vivência em um mundo que muitas vezes é hostil e, com isso, por meio da gratidão no cordel, a mesma assinala:

Assim como o fruto nasce

Quando a raiz traz à vida

Feliz o fruto que honra

A jornada percorrida

Eu honro quem me gerou

Se serei, se fui, se sou:

Obrigada, Mãe querida! (Nascimento, 2019, p. 16)

Na busca por trazer considerações acerca de cordelistas da atualidade feminina, ainda pode ser citada, Julie Oliveira. Filha de pai poeta, a mesma relata que aprendeu tudo o que sabe, principalmente acerca de suas técnicas com a poesia que aprendeu na infância. Seus relatos acabam sendo apontados por meio de um aprendizado oriundo a sua mãe, assim como ao grande respeito que possuía com sua avó.

Julie Oliveira, professora, poeta e editora cearense, teve seus textos publicados em redes sociais, como o Instagram, onde ela faz uso de divulgações de todos os seus trabalhos. Vale ser ressaltado que a mesma é uma das organizadoras de um movimento intitulado de Cordel sem Machismo, em que traz considerações acerca do Cordel de Mulher.

> As lutas por equidade
> Feminismo, reflexão
> Conquistas e desafios
> Fazem parte do refrão
> Que cantamos ao dizer:
> Sou mulher, tenho razão!
> E o que é ter razão?
> É ser dona da verdade?
> Calma, amigos, pois explico,
> Com toda sinceridade:
> Ter razão é ter ação
> Na luta por igualdade. (Oliveira, 2019, p. 5)

Desse modo, por meio de inúmeros diálogos que surgem na atualidade, como os citados acima, pode-se ter uma noção que os tempos de machismo dentro do cordel podem possibilitar diversas mudanças, principalmente pela inserção da mulher e suas percepções da realidade atual.

É por meio dessas narrativas que se formam novos relatos voltados às vivências particulares por meio de eventos que discutem a história e lembrança de uma determinada pessoa. Por meio dessas mudanças, há a inserção, cada vez mais iminente, de mulheres perante uma perspectiva voltada a trazer suas experiências à tona, assim como

emoções e sentimentos, que passam a ser evidenciados por meio de afetações de histórias presentes no universo de criação do cordel.

Atualmente no Brasil encontramos um mercado que cada vez mais consome produtos produzidos por mulheres, ainda mais aqueles que geram debate para uma discussão acerca de assuntos antirracistas, antissexistas e antilgbtfobicos, colocando no cordel um apelo às discussões atuais desenvolvidas em um cenário nacional.

6. CONCLUSÕES

A pesquisa realizada nos permitiu perceber como o papel da mulher na literatura de cordel é uma questão relevante e complexa que merece ser analisada com mais profundidade. A presença feminina nesse gênero literário tem sido marcada por uma série de desafios, refletindo as barreiras e a discriminação enfrentadas pelas mulheres em diferentes esferas da sociedade.

Ao longo do tempo, as mulheres têm enfrentado obstáculos significativos para que suas vozes sejam ouvidas e reconhecidas na literatura de cordel. Tradicionalmente, esse campo literário tem sido dominado por homens, resultando em uma narrativa que reflete principalmente suas experiências, visões de mundo e perspectivas masculinas. As mulheres, por sua vez, têm sido marginalizadas e sua participação limitada, muitas vezes relegadas a papéis secundários ou estereotipados.

Mesmo diante dessas adversidades, as mulheres encontraram maneiras de fazer sentir sua presença e desafiar as normas estabelecidas. Elas trouxeram novos temas, abordagens e sensibilidades para a literatura de cordel, ampliando seu escopo e representatividade. Suas histórias, poemas e corais exploraram questões relacionadas à identidade feminina, ao empoderamento, às lutas sociais, ao amor, à sexualidade, à maternidade e a tantos outros temas que refletem a multiplicidade de suas experiências.

Além disso, é importante ressaltar que o papel da mulher na literatura de cordel não é um processo isolado. Ele está intrinsecamente ligado às

lutas e aos movimentos sociais que buscam promover a igualdade de gênero e combater o sexismo estrutural. A representação das mulheres na literatura de cordel reflete a luta mais ampla das mulheres por igualdade, autonomia e reconhecimento em todas as esferas da vida.

Em suma, o protagonismo feminino na literatura de cordel é um movimento em constante evolução que reflete as lutas e os desafios enfrentados pelas mulheres em sua busca por igualdade e justiça. É um processo de ruptura com padrões estabelecidos, de reivindicação de espaços e de afirmação de identidades plurais por meio de uma transição de mentalidades. Assim, a análise realizada nos permitiu verificar que essa evolução parte de uma posição de submissão da mulher ao homem, na autoria e na sua representação literária por meio de estereótipos, e se estende ao seu crescente protagonismo dentro desse gênero literário, incluindo percepções das lutas e desejos das mulheres da região Nordeste do Brasil. Neste sentido a literatura de cordel é um meio popular onde é registada a evolução da mentalidade social no Brasil sobre um tema fundamental como é o papel das mulheres na sociedade.

8. REFERÊNCIAS

Barros, L. (1929) O peso de uma mulher, *Fundação Casa de Rui Barbosa,* https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br

Ferraro, A. (2018). Gênero a alfabetização np Brasil de 1940 a 2000: a história quantitativa da relação. *Didácticas Específicas*, (1), 30–47. Universidad Autónoma de Madrid. https://doi.org/10.15366/didacticas2009.1.002

Helena, R. (2005). *Organização e seleção de Cordéis*. Hedra.

Lucenna, M. (2015) Marcus Lucenna, em Ministério da Cultura, *Dossiê de Registro da Literatura de Cordel*, IPHAN.

Nascimento, I., (2018). *Relato de verso e voz*, Datagraph.

Negreiros, A., (2020) *Cadê a minha mamãe?* https://cordelando389.blogspot.com/2020/

Oliveira, J., (2019). *Mulher de luta e história.* Rouxinol do Rinaré

Santiago, B. (2021). *O pensamento de Angela Davis: perspectivas de liberdade e resistência*. Letramento.

Santiago, Silvano (2000). *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural.* Rocco.

Santos, F., (2006). Mulheres fazem... Cordéis. *Graphos*, 8 (1), 183-194. Universidade Federal da Paraíba.

Silva, B., Araujo, M., Sposato, K. (2021). "Eu, empregada doméstica": as reminiscências da escravização no emprego doméstico no Brasil. *Revista de Direito*, 13 (02), 01-24, Universidade Federal de Viçosa. DOI: doi.org/10.32361/2021130211428

Silva, S., (2005). *Mulher também faz cordel*. Juazeiro do Norte.

Silva, S., (2005). *Mulheres fazem*. Juazeiro do Norte.

Tabajara, A. (2018) *Coração na aldeia. Pés no mundo*, Uk´a.

FRENTE A LA DOBLE REPRESIÓN DURANTE EL FRANQUISMO: ANA MARÍA MATUTE Y SU ESCRITURA NO MIMÉTICA

YUWEI FANG
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XVIII, con las publicaciones de *Declaración de los Derechos de la Mujer* y *de la Ciudadana*, de Olympe de Gouges en 1791 y la *Vindicación de los derechos de la mujer*, de Mary Wollstonecraft en 1792, la concepción de la igualdad de género se penetra en la mente del pueblo cada día más. En la actualidad, tanto las diversas organizaciones oficiales y privadas como los múltiples movimientos feministas comprueban la atención de la sociedad al empoderamiento de las mujeres y las niñas. Sin embargo, las cuales padecieron tratamientos crueles e inhumanos durante la dictadura de Francisco Franco.

«El niño mirará al mundo, la niña mirará al hogar». Así propagaba la revista *Consigna*, que fue una de las publicaciones de la Sección Femenina de Falange Española. A pesar de que aparentemente esta frase habla de la educación infantil, podemos echar un vistazo a la opinión que sostiene el régimen franquista sobre la mujer e imaginar el apuro que se encontró este grupo durante el periodo oscuro. Las mujeres perdieron la libertad y los derechos que consiguieron durante la Segunda República. No permitieron a ellas transgredir las normas tradicionales del patriarcado y las animaron a comportarse de acuerdo con la feminidad. Un buen ejemplo de esto es que se les obligaron a obedecer a los hombres y desempeñar los papeles de buena esposa y madre. Ellas debían ser especialistas en la costura, la cocina, el cuidado del niño u otros deberes domésticos, en vez de la escritura, el discurso, o la política, que son especialidades que les favorecen a liberarse del dominio de los demás. No eran más que los accesorios de los varones.

Las escritoras, mujeres que insisten en sus carreras personales y no toman sus hogares como el centro de vida según las expectativas franquistas, sufrieron una censura de mayor rigurosidad, manifestada en la limitación de sus letras, puesto que la propia escritura femenina significaba el acto de rebeldía al régimen franquista. Ana María Matute, célebre pluma que se dedica a la literatura de posguerra, no fue una excepción bajo este contexto. Varias obras suyas fueron rechazadas y suprimidas por los censores.

Existen numerosos estudios que versan sobre la censura franquista ejercida en las letras escritas por mujeres y las propias autoras. Pongamos, por ejemplo, *Censura y creación literaria en España (1939-1976)* (1980), de Manuel Abellán; *Letricidio español. Censura y novela durante el franquismo* (2014), de Larraz Fernando; «Las mujeres escritoras de los años cincuenta: al margen de las tendencias dominantes» de Lucía Montejo Gurruchaga; entre otros. Se ha advertido el gran daño que ocasiona la censura irracional en la creación literaria y la libertad de expresión de las plumas. No obstante, en el caso de Matute, se debe advertir que la autora sufrió una doble represión. Ella siempre aparece en el listado de las escritoras reprimidas durante el franquismo, mencionada y analizada como un ejemplo clásico con el fin de investigar la represión que padecieron las literatas por ser femeninas. Se ha descuidado otra represión que Matute aguantó. Gracias a las peculiaridades de los temas que se presentan en sus obras no miméticas, Matute corría un riesgo de desviarse de la ideología conservadora que reclamaba el franquismo. Como resultado, la autora barcelonesa caminó prudentemente en el trifinio de la censura, la expresión de la propia y la hegemonía del género mimético, dejando su huella impactante en la literatura de ese momento.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal entender cuáles fueron las dos represiones, por qué y cómo obstaculizaron la escritura normal de Ana María Matute durante el período de la dictadura de Franco. Asimismo, se pretende examinar las medidas que tomó Matute para enfrentar las represiones mientras expresar al máximo sus ideas.

3. METODOLOGÍA

Se ha empleado el método analítico para realizar esta investigación. Hemos revisado archivos, artículos, así como entrevistas con Ana María Matute, que certifican que la autora sufrió la dura censura durante la dictadura. Hemos leído las obras no miméticas de Matute y hemos optado por analizar cinco cuentos, que son: «La razón», «La isla», y «La oveja negra» de *Tres y un sueño* (1961); y «No tocar», así como «El rey de los zennos» de *Algunos Muchachos* (1968).

La parte de discusión del presente trabajo está formada por tres enfoques principales. El primer enfoque trata de la situación miserable de las mujeres durante la dictadura y la represión que afrontaban las escritoras. El segundo enfoque consiste en la presentación de las narrativas no miméticas, especialmente, la narrativa fantástica, frente a la hegemonía de la literatura realista. El tercer enfoque tiene relación con las medidas que tomó la autora frente a las dos represiones.

4. DISCURSIÓN

4.1. Represión de género

4.1.1. Represión por ser mujer

Durante la Segunda República, el estatus de la mujer se elevó en gran medida, y las condiciones de vida se mejoraron igualmente (Ranz Alonso, 2019). Se puede observar que, por ejemplo, en la Constitución de 1931 se introdujo el principio de igualdad entre hombres y mujeres; las mujeres obtuvieron derechos políticos como el derecho al voto, establecido en el artículo 36; podían a alistarse en el ejército para luchar por sus intereses y creencias como los hombres; animaban a ellas a buscar sus propios horizontes y ser las mujeres modernas, etc.

Es sabido que la guerra civil terminó con la victoria del bando nacional en 1939. Posteriormente, la dictadura franquista derrotó casi todos los frutos de las décadas anteriores. Las mujeres se volvieron a caer en la situación de ser menospreciadas. Existen múltiples prohibiciones destinadas a limitarlas. Como indica Ranz Alonso (2019), en la sociedad

franquista, «los escasos avances legales sobre la mujer en igualdad de derechos eran anulados» (p. 59). Las mujeres no podían divorciarse. No podían vivir solas antes de 25 años. No podían vestirse libremente. Trabajaban solo en caso de tener el permiso del marido. No podían votar. Humillaron a las mujeres que tenían la conciencia feminista y las que exigían la libertad y la democracia. Los presos políticos femeninas que habían desempeñado cargos en el partido comunista y la república fueron encarceladas y fusiladas. En general, estos casos apoyan que se puso en práctica la segregación social de las mujeres.

4.1.2. Represión por ser escritora

La Falange Española, la Iglesia Católica y el sistema educativo formaron un conjunto que forzó a las mujeres a abandonar sus espacios como mujeres profesionales y regresar a sus hogares. Reprimieron al grupo femenino en el campo político, ideológico y cultural. Así que las escritoras, mujeres que no se regresan a su hogar y personas cuyas letras tienen la magia de reclamar la libertad y autonomía, sufrían ataques físicos y mentales. Hay que saber la propia escritura femenina significaba el acto de rebeldía al régimen franquista. Como resultado, numerosas escritoras se pusieron en camino del exilio, Concha Méndez, Concha Zardoya, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcin, por citar las más conocidas.

Se estableció en el año 1936 el organismo político-administivo Junta Técnica de Estado para ejcutar la censura literaria. Las Iglesias Católicas vigiló la producción literaria al mismo tiempo, abordando consejos y listados de libros de recomendación, como *Orientación Bibliográfica. 6.000 novelas, Crítica moral y literaria* (1952). Como consecuencia, las literatas padecieron censuras sumamente estrictas. Algunas esxritoras acudieron al uso de pseudónimo para aliviarse del estrés. Cecilia Böhl de Faber y Caterina Albert hasta se escondieron bajo el pseudónimo masculino. Las autoras de aquella época también solían dar su voz por medio de las bocas de los protagonistas masculinos y poderosos para huir de la suprimisión de sus letras.

En el caso de Ana María Matute, sus obras que se redactaron durante la dictadura están llenas de tachaduras, correcciones y parches de lápiz

rojo. La pérdida del Premio Nadal de 1949 de la autora se atribuye a que su obra *Luciérnagas* no satisfacía la censura y no alcanzó a publicarse. Para el organismo franquista, los textos literarios de Matute eran peligrosos y dignosde ser revisados. Posteriormente, la publicación de su libro de microrelatos *Los niños tontos* (1956) expementó peripecias. Fue rechazado por una censora con la excusa de ser «auténticas pesadillas » y «mal ejemplo» para los niños. El libro vio la luz en 1956 gracias a la autorización del segundo censor. Baptista interpreta la influencia así: «La censura franquista vendrá a entorpecer tanto el proceso de creación como el curso de su recepción, debido a las intervenciones aplicadas en exceso a Matute» (2022, p. 4). Aparte de las censuras hechas por los censores y las Iglesias Católicas, Matute también padeció la revisión de las editoriales y su propia autocensura.

Dijo Matute: «La censura tenía oprimidos a los escritores. La censura era totalmente estúpida y arbitraria. [...] Era algo demencial. Teníamos que vivir así los que queríamos escribir, inventando argucias y trucos» (Gazarian-Gautier, 1997, p.89). El daño de la censura que sufría la pluma durante el periodo de la dictadura es tan grave, hasta que en el siglo XXI Matute la protestó en la entrevista:

> La censura fue algo que nos condicionó mucho. Cuando empecé a escribir en los periódicos me prohibieron incluso artículos enteros. Entonces se me fueron abriendo más todavía los ojos. Éramos unos jóvenes con mucho entusiasmo, con mucha ilusión, pero con las manos atadas. (Farrington, 2000, p. 76)

Cabe mencionar que, en los años dictatoriales, las escritoras tuvieron que aguantar más el estrés de sus colegas masculinos y de los lectores solo por su identidad femenina. Se cuestionaron sus habilidades de creación literaria y su inteligencia. La literata Elena Soriano lo testimonia: «no sólo la censura era más severa para las mujeres, sino que la opinión pública, los lectores y la crítica trataban de distinta manera a las mujeres» (Rodríguez, 2000, p. 48).

Podemos concluir que, Ana María Matute, y otras plumas femeninas que escribían durante el franquismo, padecieron la doble represión de género, por ser mujeres y escritoras.

4.2. Represión contra géneros no miméticos

Se debe notar que la represión de género no fue la única que Ana María Matute tuvo que soportar. Su experiencia de vida durante el período franquista, sobre todo, su desgracia infantil causada por la guerra, le conduce a prestar más atención al tema de los niños y dedicarse a la literatura infantil y no mimética.

4.2.1. El impacto del trauma infantil en la escritura de Ana María Matute

Ana María Matute nació en una familia de burguesía en 1925 en Barcelona. A su edad de once años, se estalló la Guerra Civil Española que significó el viraje para su vida. Como resultado, su narración está profundamente marcada por las desgracias provocadas por la guerra. La muerte, la infancia, la adolescencia, la violencia, la falta de comunicación se observan en varias de sus obras (Casas 2020 y Baptista 2022).La autora repetía su pena, singularmente, la infancia interrumpida por la guerra, una y otra vez en sus cuentos y novelas. Unas frases que la autora dijo podrían explicar su preferencia por el tema de los niños.

> El asombro de los doce años ante el mundo aún no me ha pasado, por eso creo que me detuve a esa edad. No he podido remediarlo. Así, intento, a través de la interpretación de este asombro y a través de la búsqueda de mí misma, llegar a comprender a los demás, llegar a una verdadera fraternidad. (Gazarían-Gautier, 1997, p. 178)

La obsesión de Matute por la narrativa infantil le conduce a insistir en su escritura que es concerniente inevitablemente a la tierra de lo insólito, o sea, lo no mimético. Si bien Ana María Matute es conocida por su talento para la literatura de posguerra, algo que aparentemente se acerca al realismo, se da cuenta evidentemente de las huellas de lo fantástico, lo maravilloso y lo absurdo en sus obras. El sueño, la fantasía, la imaginación, la muerte, la crueldad de la infancia y el monstruo son etiquetas de las obras de Matute, y al mismo tiempo, temas recurrentes de los géneros no miméticos.

4.2.2. Literatura no mimética

Según el diccionario de la RAE, el término *mímesis*, sustantivo de *mimético (ca)*, cuenta con dos explicaciones:

1. f. En la estética clásica, imitación de la naturaleza que como finalidad esencial tiene el arte.

2. f. Imitación del modo de hablar, gestos y ademanes de una persona.

Esta palabra que se remonta a la época de Platón, significa copiar la realidad e imitación, se aplica en la distinción de los tipos de ficción literaria de acuerdo con los estudiosos posteriores. En 1984, Andrzej Zgorzeleski propuso cinco categorías: *literatura mimética*, *literatura paramimética*, *literatura antimimética*, *literatura fantástica* y *literatura no mimética*. Rodríguez Pequeño asumió la primera de Zgorzeleski como «en la que el lector reconoce la realidad empírica, pues la ficción es una copia de la realidad efectiva», y la última como «la cual presupone la especulación por parte del lector acerca de otros modelos posibles de realidad que son presentados sin confrontarlos textualmente con la realidad empírica» (Rodríguez Pequeño, 2008, p. 115). No es una labor ligera para especificar las fronteras entre la literatura mimética y no mimética. Investigadores como Anna Bocutti y David Roas consideran que géneros como l*o fantástico*, *lo maravilloso*, *la ciencia ficción, lo inusual*, entre otros, pertenecen a lo no mimético. Roas hizo una distinción de confiable referencia entre lo fantástico y lo maravilloso a partir de su tesis doctoral defendida en 2001. Según el estudioso, son distintos conceptos que se confunden por la gente con frecuencia. De acuerdo con sus propuestas, la mayoría de las obras de Matute no entran en el campo de lo fantástico en sentido estricto.

¿Qué es lo fantástico? Algunos investigadores consideran que la condición indispensable para generar el efecto fantástico es la presencia del fenómeno sobrenatural. Otros lo conciben una categoría más específica. Según el crítico francés Todorov Tvezten, «lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural» (Todorov, 1980, p. 19). Para el doctor español David Roas, «lo fantástico se caracteriza por proponer un conflicto entre lo imposible y (nuestra idea

de) lo real» (Roas, 2017, p. 6). Lo esencial es la inexplicabilidad del fenómeno. Roas subraya el efecto fundamental del miedo en las obras fantásticas, ya que la invasión de lo imposible en el mundo real amenaza nuestra seguridad, motivando el miedo y la angustia. También advierte que lo sobrenatural en el mundo de la literatura maravillosa es normal y natural, que no genera la confrontación entre lo posible y lo imposible, ni el efecto fantástico. El mundo mágico de «La razón», la ambientación medieval mítica de *La torre vigía* (1971) y el fuego provocado por el niño en «El incendio» - de *Los niños tontos* (1956), son partes de la literatura maravillosa.

Aunque hay elementos y fragmentos fantásticos en obras de Matute que se le ponen al lector la piel de gallina, por ejemplo, la chica con apariencia adulta y mente infantil del relato «La oveja negra» y el poste elevado en la tierra cuya forma original es una muchacha del relato «No tocar», de lo que se interesan sus relatos es «la indefensión existencial del individuo a través del retrato de la infancia desvalida y lo hacen conectando con lo maravilloso» (Casas, 2009, p. 223). Considerando las controversias sobre las categorías de lo fantástico y lo maravilloso, así como la evidente diferencia entre las obras de Matute y las obras típicas de índole fantástico, como las de E.T. A. Hoffmann, Edgar Poe y Lovecraft, es mejor es que llamemos a los relatos, cuentos y novelas de Matute que atañen a elementos y temas sobrenaturales *narrativas no miméticas*.

4.2.3. Frente a la hegemonía de la literatura realista

El duro entorno social y la estricta censura torturaron a los escritores, mientras que no reprimieron su voluntad de expresión y su protesta contra el régimen. Las letras realistas satisficieron esta demanda y tomaron el papel dominante. En cuanto a la literatura no mimética, Roas y Casas señalan que estas formas fue «en apariencia más propicias al testimonio y la denuncia social que otros momentos de nuestra historia literaria» (Casas, 2009, p. 221). Apoyándose en anteriores investigaciones, nos inclinaríamos a creer que los papeles de las narrativas no mímeticas españolas del período franquista quedaron más marginados que los de la actualidad, sobre todo, la narrativa fantástica. Algunos críticos e incluso escritores menospreciaron las manifestaciones literarias no

miméticas. Las narrativas maravillosas se veían como juegos infantiles. El lector ya se sentía aburrido de las novelas y cuentos góticos. Los textos literarios fantásticos con estilo de Hoffmman, Poe y Lovecraft fueron criticados por los conservadores como productos de irracionalidad y locura. Aún más, la ideología promovida por el franquismo agudizó la represión contra la literatura no mimética.

Aunque como Juan Miguel Martínez Martínez apunta (2023), el uso de lo fantástico en la literatura es apto para satisfacer la censura franquista sin perder su capacidad crítica, no se puede negar que los fragmentos que atañen a lo no mimético, sobre todo, a lo fantástico, corrieron más riesgo de desviarse de la ideología conservadora y tradicional que reclamó el franquismo. La naturaleza de la literatura fantástica (en sentido estricto) es moderna, puesto que se pretende el rompimiento con lo tradicional y lo establecido. Trata de una nueva ideología y estilo, que cuestionarse el realismo. Asimismo, uno de los objetivos de las manifestaciones fantásticas reside en provocar la reflexión del lector sobre la realidad, las leyes vigentes y el propio yo (Roas, 2011). El lector siente el miedo y la inquietud al leer las obras fantásticas. Y eso sin mencionar los temas recurrentes de la literatura fantástica se hallan en las zonas restringidas de este período. Un ejemplo típico es que las mujeres no podían suicidarse bajo la ideología franquista y católica. No obstante, en la narrativa fantástica, la muerte de la mujer es un tema frecuente. En cuanto a lo maravilloso y lo absurdo, aunque antes ya habían tenido una buena acogida en España, sus esencias se contraponen igualmente al tono serio, pesado y aburrido que reclamó el régimen franquista. El tipo de literatura que elogiaron es utilitario y favorable a cultivar niños y jóvenes que servirían para la dictadura. En una palabra, el sistema requería autómatas en lugar de personas potenciales de lanzar la revolución. Por consiguiente, para los escritores, los géneros no miméticos, que eran marginales y excluidos, eran una espada de doble filo en la dictadura. Por un lado, ofrecían más posibilidades de creación a las plumas; por otro lado, atraían más atención de los censores. En suma, la represión contra la literatura no mimética en la época de Franco se debe a tres fuerzas: la hegemonía del realismo, el menosprecio de algunos críticos y autores, y el odio del régimen dictatorial.

4.3. El ingenio de Ana María Matute frente a la doble represión

Ya hemos discutido de qué trata la doble represión que Ana María Matute sufrió durante la dictadura de Franco y los motivos correspondientes. A continuación, se analizará cómo Matute practicó frente a la doble represión.

Primero lo que efectuó es la autocensura, proceso eficaz antes de presentar su obra al organismo. Según Fernando Larraz, la autocensura es «la elección de temas y enfoques que un autor realiza para adecuar su escritura a las normas de un aparato de represión cultural y evitar que su texto sufra recortes, modificaciones o denegaciones de publicación» (Larraz, 2014, p. 33). La autocensura se considera por muchos estudiosos como el mayor éxito del régimen franquista. La cual alivia el estrés de trabajo del censor, pero es una pesadilla para el autor. Ana María Matute se quejó del perjuicio de esta presión así:

La autocensura es la consecuencia de la censura. La censura es el mal y se proyecta sobre el escritor. La autocensura es el resultado de ese mal. Es tremendo porque de la censura te puedes escapar, pero de la autocensura no, porque te entra un miedo tremendo. Por último, los cambios, las sustituciones, las tachaduras de palabra también es el medio que utilizaba la autora en su proceso de la autocensura. (Riaño, 2011)

Matute recurre a la alegoría como el disfraz de sus letras. Por ejemplo, en el cuento «No tocar» -de *Algunos muchachos* (1968), Claudia, quien devora todos objetos materiales e incluso las emociones, acaba por convertirse en «un poste, pintarrajeado, quemado por el sol y la lluvia, clavado en el centro de la tierra» (Matute, 1998, p.111). El fin trágico de la niña provocado por la voracidad nos recuerda la imagen de los bandos nacionalistas que chupan la sangre del pueblo sin límite, ignorando las consecuencias. El final de Claudia se puede aludir al castigo del dictador que la autora espera.

Se conoce que Matute, la propia autora, se ha pasado la vida hablando de la infancia irrecuperable y expresando su pena. No obstante, no utiliza sus manos mágicas para dar a los personajes de sus obras una niñez feliz; en cambio, en muchos de sus cuentos, los niños traen la desgracia a sí mismos o a los que les rodean debido a su defensa de su infancia. En «El rey de los zennos», el protagonista trae muertes a la isla donde

vive. En «La oveja negra» la muchacha que resiste a crecer se transforma a un monstruo. ¿Acaso no es el trágico final de los personajes una expresión del pesimismo de la autora sobre el inevitable trágico final de los niños bajo el franquismo?

En bastantes obras de Matute, los protagonistas son los niños. Claro que esto se atribuye a la naturaleza de la literatura infantil y al trauma mental traído por guerra que padeció la autora en su niñez. Pero, debemos notar que los motivos que conducen a la crueldad de la infancia sería más fácil de explicar frente a los censores: la inocencia de los muchachos, su falta de experiencias, el descuidado de sus padres, entre otros. En cambio, la degeneración de un adulto se atribuiría más al problema de la sociedad y la inacción del gobierno, dado que el adulto es más fuerte y cuenta con más posibilidades de evitar las desgracias. La literata dedicó su ingenio en la presentación de la represión que el pueblo sufrió durante la dictadura por medio de plasmar el miedo y el rechazo al crecimiento de los niños. En otras palabras, el uso de los niños como protagonistas en sus obras literarias, con sello realista y no mimético a la vez, es también una medida que practica la autora para responder a las represiones.

Aparte de la prudencia de la opción de los protagonistas de sus obras, Matute presta atención a los lugares y tiempos como contexto de sus historias. Los cuentos y novelas no miméticas de Matute suelen ambientarse en espacios y tiempos irreales o ajenos. Los accidentes de «El rey de los zennos» suceden en una isla aislada. La novela *La torre vigía* (1971) es ambientada en una Edad Media mítica y mágica. Ivo, protagonista de «La razón», entra en un mundo mágico con la orientación de un gnomo. De esta manera, la autora logró que las desgracias de los personajes parecían menos una acusación al régimen vigente. Gozaba de más libertad de creación. Para concluir, la ambientación irreal y lejano trata tanto de una técnica literaria para despertar el interés del lector, como de un medio para evadirla censura.

5. CONCLUSIÓN

En definitiva, lo que afrontó Ana María Matute durante el franquismo fue dos represiones, ocasionadas por su identidad femenina y los

géneros literarios a que se dedicó. Los géneros no miméticos son más aptos para expresar la inquietud, las partes oscuras del ser humano, el rechazo a la sociedad, entre otros aspectos. Sin embargo, lo irreal y lo imposible fueron denegados por el franquismo. Si la persona que tocaba estas prohibiciones era una mujer, la furia de las autoridades sería más y la censura ejercida sería más severa. Matute escribió numerosas obras fascinantes a pesar del rigor de la situación, expresando implícitamente su protesta contra la guerra y la dictadura, así como su compasión por los marginados y excluidos, como las mujeres y los niños, a través de los géneros no miméticos. Recurramos a un fragmento del discurso del Rey Carlos por la concesión del Premio Cervantes de 2010 a la escritora española para expresar nuestro sentimiento de admiración: «La palabra de Ana María Matute nos contagia su temblor ante la realidad amenazante y el gozo de vivir la aventura de los sueños; en definitiva, de la libertad que funda la palabra» (Palacio Real de Madrid, 2011).

6. REFERENCIAS

Abellán, M. (1980). Censura y creación literaria en España (1939-1976). Barcelona, Península.

Bapista, G. (2022). Génesis y censura de Los niños tontos de Ana María Matute. Microtextualidades, (12), pp. 1-18. 10.31921/microtextualidades.n12a1

Casas, A. (2020). Lo maravilloso y lo fantástico frente a la hegemonía realista: las formas no miméticas en los cuentistas del Medio Siglo. RILC,v ol. 25, núm. 2, pp. 220-235.

Farrington, P. (2000). Documenta: Interviews with Ana María Matute and Carme Riera. Journal of Iberian & Latin American Studi, 6 (1). p. 76.

Gazarian-Gautier, M. L. (1987). Ana María Matute: la voz del silencio. Espasa-Calpe.

Matute, A. M. (1997). Los niños tontos. Destino.

Matute, A. M. (1998). Algunos muchachos. Destino.

Matute, A. M. (1999). Tres y un sueño. Plaza y Janés.

Martínez Martínez, J. M. Atravesando fronteras: el papel de lo fantástico en la construcción de la memoria. Lacis review. https://www.lacisreview.org/blog-issue-02/atravesando-fronteras-el-papel-de-lo-fantstico-en-la-construccin-de-la-memoria

Larraz, F. (2014). Letricidio español. Censura y novela durante el franquismo. Trea.

Palacio Real De Madrid. (26 de abril de 2011). Palabras de Su Majestad el Rey en

el almuerzo ofrecido a una representación del mundo de las letras. Casa de Su Majestad el Rey. https://www.casareal.es/VA/Actividades/Paginas/actividades_discursos_deta lle.aspx? data=2533

Ranz Alonso, E. (2019). La represión franquista contra la mujer. Femeris, vol. 4, núm. 3, pp. 53-70. https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4929

Riaño, P. H. (19 de marzo de 2011). De la autocensura no puedes huir. Público. https://www.publico.es/culturas/autocensura-no-puedes-huir.html

Roas, D. (2011). Tras los límites de lo real: una definición de lo fantástico. Páginas de Espuma.

Roas, D. (Dir.) (2017). Historia de lo fantástico en la cultura española contemporánea (1900-2015). Iberoamericana Editorial Vervuert.

Rodríguez-Moñino Soriano, R. (2002). La vida y la obra del bibliófilo y bibliógrafo extremeño D. Antonio Rodríguez-Moñino. Editora Regional de Extremadura/Beturia.

Rodríguez Pequeño, J. (2008). Géneros literarios y mundos posibles. Eneida.

Todorov, T. (1980). Introducción a la literatura fantástica (Silvia Delpy, Trad.). Premia. (Obra original publicada en 1970).

EL PODCAST HUMORÍSTICO COMO NUEVA NARRATIVA FEMINISTA. ESTUDIO DE CASO: "ESTIRANDO EL CHICLE: PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS. CON EVA AMARAL"

SILVIA POLO MARTÍN
Universidad Francisco de Vitoria

OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años hemos presenciado un claro aumento en los espacios que tratan el género y la diversidad, pero dichos espacios se encuentran centrados en ciertas problemáticas de mujeres cis, apartando las disidencias y transexualidades (Barba, Bejarano y Placci, 2019).

Bajo el precepto de "dar voz a los sin voz" pretendemos mostrar las corporalidades y trayectorias de todos los invisibilizados y acallados por determinadas responsabilidades de las instituciones y medios de comunicación (Barba et al., 2019), centrándonos en la necesidad de crear y construir contenidos desde la interseccionalidad, y así de esta manera, los protagonistas formen parte del proceso de creación, planificación y ejecución del contenido.

En el siguiente estudio pretendemos acercarnos a los podcasts feministas para poder clasificar sus contenidos a partir de una búsqueda de programas etiquetados como feministas dentro de la plataforma digital Spotify. Dicha plataforma ha resultado escogida por la gran penetración que tiene a nivel global, y por la apuesta directa por el podcast de los últimos años. Otra de las plataformas de podcast que está en auge hoy en día es Podimo, y tiene una gran cantidad de títulos clasificados como feministas hispanohablantes.

1.1. Nuevos formatos comunicacionales en el Ciberfeminismo

Dentro de la cuarta ola feminista nos encontramos con una característica importante, y es que aprovecha las nuevas tecnologías y las pone a su disposición. Aunque la tercera y la cuarta ola, comparten ciertos objetivos, esta última usa los social media y otras tecnologías como plataforma de su activismo (Baumgardner, 2011).

Hoy en día, nos encontramos en un contexto de grandes movimientos sociales, y lo digital nos permite ir más allá de lo nacional, creando comunidades con características e intereses similares. Dicho cambio, revela multidimensionalidad y diversidad de grupos sociales, igual que ocurre con la disposición de identidades abiertas.

La facilidad de acceso a las herramientas 2.0 y medios digitales, ha permitido el cambio en los procesos de automediación, en los que se promueve cualquier tipo de encuadre o tema, imaginando así nuevas realidades alternas. Este tipo de narrativas, se presentan como críticas y diversas, respecto a la hegemónica, preconizada por las instituciones tradicionales y los medios de comunicación mainstream (Fuchs, 2014).

Gracias a la aparición de este tipo de canales, las mujeres han podido posicionar sus intereses y sus esperanzas en la agenda pública, debido a los procesos de automediación de masas en el mundo digital. Uno de los ejemplos sería la recopilación de noticias ausentes en los medios de comunicación, la forma en la que se tratan, introducir nuevas voces o incluso la revisión histórica, conocida como *herstoria*, proveniente del inglés "herstory", que parte de la consideración de la historia desde una perspectiva feminista y de género, dándole una gran importancia debido a su carácter divulgador y de visibilización. Ahora mismo, las redes sociales, listas de difusión, blogs o podcast, son las manifestaciones de dicha labor de automediación feminista.

1.2. El auge del podcast

La 39ª Conferencia General de la UNESCO tuvo lugar en 2017 en París, y en ella, se reconoció la importancia del sonido hoy en día, y en ella, se expusieron y debatieron lo que se consideraba buenas prácticas dentro de los sectores de las Ciencias Naturales y exactas, la Educación,

Ciencias Sociales y Humanas, la cultura y la comunicación, y se animó a los Estados Miembros a que activaran sus recursos para impulsar la creación de contenidos en los que el sonido pudiera tener un papel importante dentro de la creación de nuevas narrativas.

Fue entonces cuando se produjo un bombazo de sonido desde la perspectiva comunicacional. La Comisión Internacional de Acústica (ICA), declaró el 2020 como Año Internacional del Sonido.

Según IAB (2024) en su Informe Top Tendencias Digitales 2024, dicen lo siguiente:

El mundo del Audio Digital sigue evolucionando a un ritmo vertiginoso, y 2024 no será una excepción con tendencias que impulsarán la personalización, la inmersión y la diversificación del contenido. Las experiencias de audio interactivo, el sonido espacial y la explosión de los podcasts de nicho llevarán el Audio Digital a nuevas cimas, ofreciendo a los consumidores una gama cada vez mayor de opciones para satisfacer sus necesidades auditivas y de entretenimiento.

Una de las tendencias digitales en cuanto a podcast más interesantes es la colaboración con nuevas herramientas de IA (Inteligencia Artificial) Generativa que impactarán directamente sobre muchas de las áreas involucradas en el proceso de creación de un podcast.

Se anunció un acuerdo con Open AI con Spotify en el que podrán clonar las voces de algunos de los principales podcasters para traducirlas a otros idiomas, y cambiar así las reglas del juego al permitir el acceso a esos contenidos sin necesidad de conocer el idioma de origen. La creación de voces sintéticas afectará a los equipos de locución de las productoras.

Aun así, los podcasts seguirán con su expansión en 2024 pero manteniendo un enfoque más centrado en la especialización y creación de comunidades. Este auge se verá en el aumento de podcast de nicho centrados en temas más específicos, desde cuestiones sociales profundas a *hobbies* insólitos. Este tipo de podcast, facilitarán la participación e interacción de la comunidad, y permitirá al oyente ser partícipe de discusiones en línea, eventos en vivo y todo lo relacionado con su podcast favorito. El podcast corporativo y educacional seguirá creciendo con la

participación de diferentes empresas y universidades que usan esta plataforma para compartir conocimiento y llegar así de una forma más sencilla a su audiencia.

Según el Estudio de Audio Digital 2023 de IAB, el 51% del público de los podcasts son mujeres. Seis de cada 10 españoles internautas de 16 a 70 años (19,3M) consumieron contenido de audio digital durante el mes de marzo de 2023, siendo un 32% podcasts, y el 37% de los encuestados opina que el podcast ofrece información fiable y creíble.

Casi la mitad de los oyentes de podcast (43%) no le importa la duración de los episodios si la temática les resulta interesante, especialmente a las mujeres. Por otro lado, la presencia de vídeo en los podcasts polariza la opinión de sus oyentes: el 36% prefiere que solo haya audio −especialmente los oyentes de 35 a 54 años−, a un 33% le resulta indiferente y un 32% apuesta por el vídeo −significativamente más los menores de 35 años−.

Los podcasts se han convertido, por lo tanto, en uno de los contenidos de mayor proyección en este momento. Los podcasts aparecieron en 2004 gracias a Adam Curry y Dave Winer, y estuvo ligado a la distribución de contenidos radiofónicos bajo demanda. Y gracia a su facilidad de uso y a la sensación de libertad al consumirlo, rápidamente empezaron a tener mucho éxito, aumentando así la comunidad de creadores independientes.

Fue entonces cuando los podcasts pasan a consolidarse como formas de *Do Yourself Media*, por su producción como formas de entretenimiento y expresión desarrolladas por internautas (Knobel y Lankshear, 2010) unido a su filosofía de autopublicación, pasando a ser algo alternativo e incluso *punk*. Así, algunas marcas radiofónicas comenzaron a meter los podcasts dentro de su estrategia de distribución de contenidos online, siendo capaces así de crear una gran comunidad de podcasters que, aunque utilizaban el mismo lenguaje de la radio, fueron capaces de sentar las bases de un nuevo medio (Piñeiro, 2021).

1.3. El podcast como formato de creación de nuevas narrativas feministas

El podcast aparece como una nueva posibilidad de creación para las mujeres y serán ellas las encargadas de crear contenido sonoro en la red sin suscribirse a ningún medio de comunicación tradicional. De esta manera, y cada vez más, existen hoy en día un gran número de medios masivos que les permiten publicar este tipo de contenido. Y el usuario, se encuentra a su vez, con la posibilidad de encontrar y explorar distintos formatos novedosos.

Será así como la tecnología se convierte en un instrumento democratizador de la información, promoviendo así la participación y permitiendo al receptor interactuar con sus semejantes con base en la acción-reflexión (Cabral y Biglia, 2021). Debemos recordar que cuando hablamos de podcast, nos referimos a un archivo de audio que puede descargarse o reproducirse en un ordenador, reproductor mp3 o en un móvil. Hoy en día podemos consumir este contenido en una gran cantidad de plataformas digitales, algunas son de pago y otras gratuitas, sin necesidad de descargar el contenido.

Por lo tanto, queremos afirmar que el podcast no nos parece una estrategia que pueda utilizarse sólo para retomar la palabra y volver a situarla en determinados contextos y soportes, sino que, a la vez, y debido a su fácil circulación, nos permite llegar a más público y a más lugares de escucha.

1.4. Los podcasts feministas

Para la agencia americana The Wrap (2020), el 80% de los podcasts más populares eran presentados por un hombre, a pesar de ser las mujeres más de la mitad de su audiencia (Anand et al., 2020). En España ocurre lo mismo, aunque es muy sencillo poder acceder al contenido audio digital, y difundirlo, el podcast sigue siendo masculino. A pesar de que las mujeres siempre han sido parte de la ´podcastesfera´, existen una serie de sensaciones general sobre la relegación de la mujer a un segundo plano, ratificando así la persistencia de determinados estereotipos vocálicos en torno a lo que son las potencialidades comunicativas de las voces femeninas y su autoridad de expresión (Murray, 2014).

Espinosa de los Monteros (2020)[80] hablaba sobre cómo hoy en día, y con el podcast en pleno auge, debemos hablar de la importante presencia de las mujeres y cómo poco a poco han ido contribuyendo al desarrollo de este formato, desde su implicación en distintos sectores (tales como la tecnología, publicidad, contenidos, universidad o productos). Hay que hablar también sobre la aparición de diversos contenidos feministas o con perspectiva de género. Hoy en día, la sencilla búsqueda en Spotify del término *feminist*, nos lleva a recuperar más de 2000 podcast en diferentes idiomas y distintas temáticas y enfoques. En el ámbito iberoamericano, hablamos de un total de 585 programas en Spotify y 211 en iVoox (800 en el caso de feminismo), que abordan distintas temáticas con enfoques de interés. A pesar de que muchos de estos podcasts son iniciativas sin mucha continuidad en el tiempo, existe un gran volumen de contenidos que sí se reconocen como feministas y que nos permite hablar de una ´podcastesfera´ feminista de gran diversidad y dinamismo (Piñeiro, 2020).

1.5. Sí se puede. Feministas y graciosas.

Dentro del mundo del podcast, exactamente igual que en cualquier otro medio, cada vez hay más contenido centrado en el humor. Y aunque es bien sabido por todos, la mujer no es considerada con creadora de humor, siendo este hasta hace bien poco, territorio exclusivo del hombre. Y es entonces cuando aparece el humor metafeminista, basado en los ideales, estereotipos y prejuicios sufridos por las mujeres, no sólo de forma interna, sino incluso dentro del propio movimiento feminista.

Aparece por lo tanto el nosotras-feministas como parte de una comunidad afectiva dentro de los podcasts, y permite ese sentimiento de pertenencia al grupo, no tanto como un ideal compartido sino más bien, como sentimientos en común como la culpa, la vergüenza, la incomodidad y la frustración (Solana, 2021). Podemos por lo tanto calificar dicha comunidad afectiva como algo que pudiera "ser caracterizado como una sensualidad compartida que evoca un sentimiento implícito de comunidad e inmediatez" (von Scheve y Walter, 2019). Podríamos

[80] https://elpais.com/elpais/2020/03/05/dias_de_vino_y_podcasts/1583444392_268680.html

hablar también de un colectivo cuya unión depende de los sentimiento, emociones y sensaciones que resuenan, se tensan y amplifican (o disminuyen) y que se modulan al encontrarse con otros miembros del colectivo. Y en el caso del podcast que vamos a analizar en el presente artículo, podemos afirmar que ese nosotras-feministas del que hablábamos, se basa en el reconocimiento y la aceptación de la propia imperfección y las numerosas contradicciones de las vidas feministas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar de forma descriptiva-analítica el podcast "Estirando el chicle" para determinar el grado de humor utilizado como una estrategia de comunicación dentro de las nuevas narrativas del discurso feminista

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar cómo a partir de la construcción de un guion del podcast "Estirando el chicle" se proponen una manera de reflexión y de análisis en cuanto a la construcción del discurso feminista.
- Estudiar cuáles son las unidades semánticas para la construcción de una nueva perspectiva de género a través de la utilización del humor como estrategia de comunicación.
- Constituir y proponer un coloquio duradero entre lo que es la creación de contenidos de nuevas narrativas feministas y la constante revisión del discurso feminista en su cuarta ola.

3. METODOLOGÍA

Según Berlant y Ngai (2017, p.243): "La comedia nos ayuda a testear o entender qué significa decir 'nosotrxs'. Siempre cruzando líneas, nos ayuda a entender qué líneas deseamos o podemos soportar". Basándonos en esta idea, queremos explorar cómo en la ´podcastesfera´ española se está gestando una determinada comunidad feminista, que

permite que se haga humor de ciertas ideas, pero de otras no. Y lo haremos examinando el papel de la risa y de la aparición de silencios incómodos o gestos de reprobación, como si fuera parte de un proceso de identificación entre la audiencia y las cómicas (Solana, 2021).

Hoy en día, nos encontramos con diferentes estudios sobre el humor, que hablan sobre cómo el éxito de la comedia, depende en gran medida, de que se consiga este proceso de identificación (Krefting, 2014; Merrill, 1988). Para Krefting, teórica del humor "si bien la identificación no es el único prerrequisito para disfrutar un chiste, ayuda a que la comedia sea exitosa. En términos generales, esto se traduce en 'entiendo lo que decís y mi risa es un signo de mi aceptación o afirmación'." (2014, p. 6).

Es por ello que vamos a determinar:

1. Qué tipo de grupo se construye en los podcasts feministas,
2. Qué tipo de nosotras-feministas aparece cuando dejamos de negar nuestras inseguridades y pasamos a reírnos de ellas.
3. Si gracias a este tipo de comedia, podemos complejizar algunos postulados de los estudios feministas clásicos sobre el humor (como los que aseguran que, al contrario del humor machista, la comedia feminista no desprecia a las mujeres, sino que las empodera (Kaufman y Blakely, 1980; Merril, 1988).

Para poder alcanzar dichos objetivos, vamos a dividir el estudio en cuatro partes. Lo primero que haremos será revisar la historia y el auge del podcast. Posteriormente, discutiremos sobre el humor y por qué se ha considerado históricamente como algo masculino. En la tercera parte, describiremos el vínculo existente entre la comedia y el feminismo; y a su vez, las diferencias entre el humor machista y el feminista. Y, por último, analizaremos el podcast de PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS con Eva Amaral | Estirando el chicle 6x11, y estudiaremos qué tipo de situaciones cómicas tienen mejor respuesta por parte de la audiencia y qué chistes provocan rechazo o reacciones mixtas.

3.1 PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS CON EVA AMARAL | ESTIRANDO EL CHICLE 6X11

Estirando el chicle es un podcast de comedia presentado por Carolina Iglesias y Victoria Martín, y surge de su necesidad de "rajar" sobre todas las cosas que les indignan. Es un podcast semanal en el que se trata un tema en concreto en el que las protagonistas comparten espacio con otras mujeres, siempre desde una perspectiva humorística, y se publica en diversas plataformas digitales.

Las presentadoras son ganadoras de dos Premios Ondas a mejor Podcast y llenaron en Madrid el Wizink Center con un show en directo con lleno total con 12.000 personas de público, haciendo así historia en la comedia. El programa, en cuestión, se emitió el día 24 de marzo de 20024 en la sexta temporada del mismo, y tiene 152.978 visualizaciones. En Youtube, su canal, el programa tiene más de 243.000 suscriptores. Además, desde dicha plataforma tiene cuentas en: Instagram, Tiktok, Facebook y un correo electrónico para comunicarse con sus audiencias. Además de estos datos positivos el programa con Eva Amaral tiene una duración de 1 hora con siete minutos.

3.2. EL FUNCIONAMIENTO DE LA COMEDIA FEMINISTA

Al igual que cualquier otro tipo de comedia, su audiencia se ríe porque el chiste se ampara en normas y valores compartidos, aun cuando lo que esté ocurriendo sea una burla o intente poner en jaque esos valores compartidos. Esto permite que la audiencia se sienta identificada con la cómica. Gracias a estas ideas, Krefting (2014) hablar sobre cómo la identificación con las cómicas es menos frecuente.

Uno de los motivos por los que la audiencia se siente más identificada con el cómico hombre, es porque la audiencia considera el humor masculino como humor general, mientras que se da por hecho que el humor hecho por mujeres es para las mujeres. Podríamos decir que esta perspectiva en la que el cómico es varón, sería el default, y las mujeres cómicas van a tratar temas específicos de mujeres, como el periodo, zapatos, dietas o relaciones amorosas. Krefting reseña que el cómico Robert Kelly dijo que las comediantas son graciosas sólo cuando no hablan

de ser mujer (2017, p.113). La autora también expone el hecho de que la audiencia se siente más identificada con un sujeto privilegiado, como el cómico masculino (que por lo general es blanco, heterosexual y cis), que con una posición minoritaria.

De la misma manera, expone cómo diferentes cómicas, se dedican a zafarse del machismo y la misoginia, mientras que no toda la audiencia quiere asumir una posición tan crítica, sobre todo los que se encuentren en posiciones privilegiadas.

Para la construcción narrativa de los programas que integran "Estirando el Chile", existe un patrón en el relato que utiliza los tres actos clásicos (inicio-nudo-desenlace) para definir los temas y reflexiones a tratar. En el caso de PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS con EVA, su construcción narrativa a lo largo de más de una hora de emisión, nos permite dilucidar el ajuste de los tiempos para cada tema o bloque temático. Es este caso, es de vital importancia describir la secuenciación lógica utilizada para abordar el asunto en cuestión: la entrevista a Eva Amaral, cantante del grupo Amaral y detenerse, específicamente, en un suceso de la artista en un concierto en particular.

Así el guion se define en seis áreas temáticas a saber.

a. Una presentación de las comediantes que va desde el minuto uno hasta el minuto 3.40. En clave de humor continuo presentan las marcas que patrocinan su espacio de programa. Desde la ironía, con tintes de hiperbolización del discurso se ríen de la manera en que tienen que mencionar a quien hacen posible su espacio. Cuentan anécdotas, poco creíbles sobre las virtudes de un café o de la importancia de una plataforma de podcast que les da la oportunidad de crear dicho programa.
b. Posteriormente, a partir del minuto 3.50 presentan a la invitada, Eva Amaral. Le recuerdan sus canciones, la importancia que tiene el grupo para la música y cómo son un grupo que permanece en el imaginario colectivo de los españoles. Antes de dar inicio al tercer bloque temático del programa las dos presentadoras comienzan a hablar de su timidez innata lo que permite establecer una empatía con la invitada. Esto

demuestra una solidez argumentativa expresada en sororidad. Todas las presentes se consideran tímidas.

c. En este bloque la cantante habla de sus veinticinco años de carrera artística. De cómo fueron sus inicios en Madrid, de cómo ha visto una transformación en la industria, de peso que tienen algunas de sus canciones para la cultura popular española. Esta temática es la que más duración tiene en el programa pues va desde el minuto 7 y se prolonga hasta el minuto 19
d. El cuarto bloque parte de una irrupción de las presentadoras que manifiestan haberse olvidado de presentar el programa en cuestión, y lo hacen a través de una cortinilla de imágenes ilustradas y música que da el inicio en cada programa. Se podría traducir este "olvido" como un descuido de ambas debido a que la conversación con la invitada está siendo fluida y sin un guion que marque los tiempos. En realidad, es de resaltar, justamente la precisión de un guion construido por temáticas que van de una a otra, sin una aparente lógica, y que, sin embargo, está bien estructurado. Prueba de ellos es que después de la cortinilla viene el bloque donde se le pregunta a Eva Amaral por una situación que ella realizó en un festival de música, y que ocasionó un gran revuelo mediático.
e. En este bloque la entrevistada cuenta la situación que provocó en un concierto del grupo y del cuál se ha hablado mucho en diversos medios y redes sociales. El hecho en cuestión, es que un momento del concierto; una hora después, precisa la cantante, ella decide quitarse la parte de la ropa que cubre sus senos y dejarlos al descubierto, para posteriormente, hablar de la importancia del cuerpo femenino y cómo las mujeres son las únicas que pueden hablar, opinar y reflexionar sobre esa cuestión, pues son ellas, las dueñas de su propio cuerpo. Todo este espacio o bloque temático se prolonga por más de veinte minutos y comienzan hacer una reflexión acerca de cómo se ha configurado discursivamente la manera en que las mujeres deben de mostrar su cuerpo. Las tres lo hacen siempre en clave de humor. Hablan y reflexionan desde su denuncia, pero siempre al final de cada idea hacen reflexiones humorísticas y, es

más, abogan por esta línea expresiva para generar un espacio de discusión sobre este tema.

f. A partir del minuto 43, entra otra presentadora, la cómica Marta Espejo que continúa la reflexión expresada por Eva Amaral en su concierto y que las tres entrevistadoras recrean para hacer sus reflexiones.

FIGURA 1. *Pantallazo imagen del programa "PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS con Eva Amaral | Estirando el chicle 6x11*



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=xS_oHQpARuE

3.2. El esplendor de la comedia feminista

Hace más de dos décadas que las mujeres se encuentran luchando contra los prejuicios de que las mujeres no son graciosas, y la gran cantidad de podcast humorísticos feministas que están apareciendo hoy en día, son una muestra clara de que se puede ser mujer y ser graciosa a pesar de ser feminista. Como dice Sara Ahmed en La promesa para la felicidad (2019), las feministas no suelen ser vistas como productoras de humor, sino al contrario, se las acusan de arruinar la diversión del resto.

Cuando se realiza un análisis cualitativo y se recalca en la importancia de la anaforización discursiva como manera de exponer una idea que se repite, porque se estudia desde diferentes ángulos, cabe precisar que, en

el caso del programa en cuestión por referencia directa o indirecta, el tema del humor cobra una importancia vital para contrarrestar ideas ideológicas diferentes. Así las presentadoras con frases como "Podemos entender, el humor, la ironía, el sarcasmo" No te estoy hablando a ti, Maripili" expresada por Victoria Martín en el minuto 32 con 15 segundo, en donde argumenta que dicha ironía y sarcasmo es lo que permite que se den otras ópticas de la realidad, y en concreto a revisar la acción de Eva Amaral con su desnudo en uno de sus conciertos. A partir de esta ironía, comienza una reflexión acerca de la importancia también de conocer otras realidades, que a veces no se conoce por, como expresa Carolina Iglesias "sirven para salir de nuestra burbuja" argumentando que no todas las mujeres piensan como ellas y que es a partir del humor donde se construye otro foco analítico que va más allá del enfado o la propia censura.

Las feministas no se ríen de los chistes ofensivos, y al no reírse, ponen al descubierto el machismo del emisor y la complicidad de los que sí se han reído. De esta manera, Ahmed desarrolló la figura de la feminista aguafiestas (*feminist killjoy*), capturada con total exactitud en todos los efectos negativos asociados al feminismo y a su trabajo crítico. En este enfoque las tres mujeres concuerdan en que hay una excesiva personalización del feminismo que lleva a particular los casos y que la ofensa viene dada porque a veces a través del humor se recrean y se hiperbolizan unas situaciones para a partir de ahí reflexionar, pero que no se trata de un ataque personal. Aquí inciden las dos presentadoras y en la importancia que tiene el humor para su sororidad femenina.

Se ha desarrollado una herramienta clave para poder burlarse y manifestar la absurdez del sexismo gracias al humor feminista, que se encuentra alineado con la tarea crítica. En 1988 Lisa Merril habló sobre como entendemos el humor feminista como aquel que no desprecia a las mujeres, sino que las afirma y las reconoce.

Eva Amaral reconoce que no llegó a imaginar el impacto social-mediático de su desnudo, pero dice haberlo hecho desde una conciencia como artista, una reflexión en clave de humor, también, para analizar cómo "se utiliza nuestro cuerpo desnudo para humillarnos", haciendo referencia al tema de las fotografías de topples de las chicas y cómo en un momento dado la llamada prensa del corazón se hacía eco, de algo que

era natural y se presentaba como algo visto desde lo que había que ocultar. Continua la entrevista y sentencia "mi cuerpo es mío, y tengo derecho a mostrarlo. Y no es algo de lo que avergonzarme", para después finalizar diciendo que ella es "una mujer de 51 años con las tetas caídas las enseñe. Porque a veces se achaca en este tipo de acciones, es que son chicas muy jóvenes, que claro que están perfectas ahí. No, no, no, esto no va de esto". También, hace una crítica a cómo se ve el cuerpo de mujer cuando ya no es tan joven de edad.

FIGURA 2. *Pantallazo imagen del programa "PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS con Eva Amaral | Estirando el chicle 6x11*



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=xS_oHQpARuE

Tradicionalmente siempre se ha esperado que las mujeres se sintieran identificadas con comediantes que les insultaran y que las pudieran tomar como objeto de burla, pero la comedia feminista no es auto-denigrante, sino que además reivindica la posición de la mujer. A pesar de que podemos llegar a cuestionarnos cómo las mujeres reproducimos ciertos estereotipos y roles impuestos socialmente, es un humor "autocrítico" sin ser "auto-denigratorio" (Merrill, 1988, p. 277).

Y nadie debería ver esto como una moda sino más bien como una brecha que se ha abierto: las mujeres van a seguir sintiéndose identificadas con las experiencias que contamos. Es lógico. Y resulta muy fuerte que

se nos vea siempre como una minoría. La cosa es que hasta ahora no se les había dado voz a las mujeres; los medios de Internet han permitido que la tengamos, el público ha hablado y todo ello ha generado una brecha que no se va a cerrar. (Henar Álvarez, en Forbes 2022)

4. CONCLUSIONES

Consideramos importante recalcar que no todas las cómicas son necesariamente comediantas feministas. Algunas autoras destacan cómo algunas comediantes se abrieron paso para encontrar un lugar y consolidarse entre unos públicos específicos que se diversifican a través de hacer chistes sobre ellas mismas y sus situaciones. El programa "Estirando el chicle" es un claro ejemplo. Las dos presentadoras del programa, comediantes y comunicadoras hacen un especial énfasis en la importancia que tienen sus vivencias personales, que son vista desde una óptica humorística, donde la sátira, la ironía y el análisis de situaciones que se han normalizado y que son absurdas, se convierten en su materia prima a la hora de reflexionar sobre algunas cuestiones que están en la cotidianidad, no solo de sus públicos, sino que son realidades compartidas por la sociedad española.

Desde la empatía y la sororidad feministas las invitadas comienzan a sentirse en confianza y manifiestan sentir identificación con las situaciones personales de las entrevistadoras, y a la vez, van reconstruyendo las suyas propias, para posteriormente, analizarlas desde una óptica feministas, esta última acción, siempre es propiciada por Victoria Martín y Carolina Iglesias, quien a través de un guion fluido, orgánico y contundente van guiando al entrevistado para que, por un lado, cuenten de su vida, comenten y analice sus posiciones discursivas con sus entornos inmediatos a la vez que los invitan a que lo hagan en clave de humor.

Es por esto que el humor femenino en general puede llegar a caricaturizar al sistema, pero siempre desde una postura de aceptación ("así es la vida"), mientras que el humor feminista, por el contrario, profesa una actitud de revolución social – es decir, estamos ridiculizando un sistema social que puede y debe ser cambiado-. Mientras que el humor

femenino expresa un sentido de desesperanza y complacencia respecto al status quo, el humor feminista es esperanzador y revolucionario.

Es a partir de esta construcción social de la realidad feminista a través del humor que se puede observar la realidad desde su complejidad, desde ese prisma social que nos permite entenderla, negarla, sentenciarla y una serie de sentimientos y emociones que nos permite fijar unas posiciones frente al debate de la cotidiano y lo popular.

"Estirando el chicle" tiene la clara intención a través de la construcción narrativa de su guion operar y pulsar las acciones de sus personajes (entrevistados y entrevistadores) fomentar y analizar situaciones desde una clave humorística, que parece no darle importancia a los temas, o en su defecto creer que ellas "pasan de todo", cuando en realidad es un espacio de reflexión continua sobre la realidad de muchas mujeres en España actualmente.

5. REFERENCIAS

Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Caja Negra.

Anand, A., Cavedon, L., Hagen, M., Joho, H., Sanderson, M., & Stein, B. (2020). Conversational Search—A Report from Dagstuhl Seminar 19461. *arXiv preprint arXiv:2005.08658*.

Barba Seifert, G; Bejarano Biglia, F y Placci Arditti, E. (2019). "Miradas Trans Sobre el Cis-tema de Salud. Construcción de un dispositivo de talleres sobre salud integral trans para la Universidad pública". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Baumgardner, J. (2011). F'em!: Goo goo, gaga, and some thoughts on balls. Seal Press

Berlant, L., y Ngai, S. (2017). Comedy has issues. *Critical Inquiry*, *43*(2), 233-249.

Cabral, X., & Biglia, F. B. (2021) Podcasts feministas para comunicar la salud Narrativas divergentes hacia la justicia erótica. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, (13).

Espinosa de los Monteros, M.J (2020), "El poder femenino en el podcast español". Días de vino y podcast. El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/03/05/dias_de_vino_y_podcasts/1583444392_268680.htm

Fuchs, C. (2014). Medios sociales y esfera. Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad, 96, 71.

Kaufman, G. J., & Blakely, M. K. (Eds.). (1980). *Pulling our own strings: Feminist humor & satire*. Indiana University Press.

Knobel, M., & Lankshear, C. (Eds.). (2010). *DIY media: Creating, sharing and learning with new technologies* (Vol. 44). Peter Lang.

Krefting, R. (2014). All joking aside: American humor and its discontents. JHU Press.

Krefting, R. (2017). Dueling discourses: The female Comic's Double bind in the new media age. *Transgressive Humor of American Women Writers*, 231-250.

IAB (2024). Top Tendencias Digitales 2024

IAB (2023). Estudio de Audio Digital 2023

Mauricio, J. (2022). Dos rubias muy legales: «¿Que quieren comprarnos por moda? Me la suda; lo que quiero es que me lo compren». Revista Forbes. Recuperado de: https://forbes.es/podcast/141378/dos-rubias-muy-legales-que-quieren-comprarnos-por-moda-me-la-suda-lo-que-quiero-es-que-me-lo-compren/

Merrill, L., & Barreca, R. (1988). Last Laughs: Perspectives on Women and Comedy.

Murray, G. R. (2014). Evolutionary preferences for physical formidability in leaders. *Politics and the Life Sciences*, *33*(1), 33-53.

Piñeiro-Otero, T. (2021). 'ESCÚCHANOS, HERMANA'. LOS PODCAST COMO PRÁCTICAS Y CANALES DEL ACTIVISMO FEMINISTA. *Revista Inclusiones*, 231-254.

Solana, M. (2021). " Soy feminista pero...": afectos, humor e identificación en The Guilty Feminist. *Descentrada*, *5*.

von Scheve, C., & Walter-Jochum, R. (2019). Affective dynamics of public discourse on religious recognition in secular societies. *Public Spheres of Resonance: Constellations of Affect and Language*, 98-116

DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA ANIMACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES

CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid
LUIS MAYO VEGA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Como investigadores comprometidos con la igualdad de oportunidades y la representación equitativa de género en la sociedad y en entornos educativos y artísticos, resulta fundamental considerar la importancia de visibilizar y valorar el trabajo de las mujeres en campos artísticos y creativos, como es el caso del dibujo animado. Este caso específico ha impulsado a promover la inclusión y la diversidad en la investigación y la educación, con el objetivo de enriquecer el debate académico y profesional y fomentar un entorno más equitativo y enriquecedor para todas las personas involucradas en el campo de la animación. Como profesores y educadores universitarios, no solo se imparte docencia, sino que también se participa en tribunales de trabajos de investigación y de tercer ciclo. Durante uno de esos procesos se valoró una investigación centrada en la animación y en cómo motivar a los alumnos a través de las experiencias de profesionales y docentes del sector. El investigador entrevistó exclusivamente a figuras masculinas, específicamente nueve directores del mundo de la animación que también ejercen como docentes, lo cual evidenció una exclusión de figuras femeninas en el estudio. Esta situación llevó a considerar que la investigación resultaba sesgada al no contemplar la diversidad de perspectivas y experiencias que podrían aportar las mujeres en el campo del dibujo animado.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Objetivo General: Explorar las experiencias y opiniones de las directoras de animación sobre los desafíos y oportunidades en la industria, así como su visión sobre la enseñanza y el futuro de la animación, con el fin de abordar la carencia identificada en el entorno académico y profesional al no incluir voces femeninas en las investigaciones académicas. Al evidenciarlo, se pretende subsanar un error y promover la equidad de género en el ámbito del dibujo animado, donde persisten desigualdades históricas

2.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Identificar los principales desafíos que enfrentan las mujeres directoras en la industria de la animación.
- Analizar los avances logrados en términos de igualdad de género desde los inicios del dibujo animado.
- Recopilar recomendaciones de directoras destacadas para promover la representación equitativa de las mujeres en la animación.
- Examinar la importancia de incluir voces femeninas en la investigación académica y la enseñanza del arte de la animación.
- Analizar el impacto del avance tecnológico en la producción de animación y su influencia en la diversidad de estilos y narrativas en la industria.
- Reflexionar sobre la discriminación de género en el sector audiovisual y proponer acciones concretas para fomentar la equidad laboral y la inclusión en la industria de la animación.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se basa en un enfoque cualitativo, con el objetivo de explorar a fondo las experiencias y perspectivas de mujeres directoras de animación que también desempeñan roles

docentes en el sector. Se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas para que las participantes compartan sus experiencias, desafíos y logros en el campo de la animación. Posteriormente, se realizará un análisis temático de los datos recopilados para identificar patrones, tendencias y puntos clave que enriquezcan la comprensión de la presencia y el impacto de las mujeres en la industria de la animación. Se contactó con la asociación MIA, que cuenta con más de 130 miembros, con la intención de realizar la encuesta a sus socios, de los cuales respondieron dos de sus ocho directoras de animación.

4. RESULTADOS

En los siguientes capítulos se presentarán los resultados obtenidos en el estudio, abordando aspectos fundamentales relacionados con la importancia de visibilizar y valorar el trabajo de las mujeres en la animación. Se analizarán las trayectorias destacadas en la industria de la animación, centrándose en figuras como Bárbara R. Gragirena y María Trenor, cuyas experiencias y aportes han sido significativos en el campo. Además, se realizará un análisis crítico de la representación de género en la animación, explorando diversas perspectivas teóricas y reflexiones académicas que permitirán comprender mejor los desafíos y oportunidades en este ámbito. Por último, se examinarán las acciones y los informes de la asociación MIA en su labor de promover la equidad de género en la industria de la animación, destacando las iniciativas y medidas concretas para avanzar hacia un sector más inclusivo y diverso.

4.1. IMPORTANCIA DE VISIBILIZAR Y VALORAR EL TRABAJO DE LAS MUJERES EN LA ANIMACIÓN

En un contexto donde la equidad de género y la representación diversa son pilares fundamentales en la sociedad y en los ámbitos educativos y artísticos, es esencial reconocer la relevancia de visibilizar y valorar el trabajo de las mujeres en campos creativos como la animación. Esta necesidad de promover la inclusión y la diversidad se refleja de manera particular en el ámbito del dibujo animado, donde la participación y el reconocimiento de las mujeres han sido históricamente subestimados. La exclusión de figuras femeninas en investigaciones y estudios

académicos revela un sesgo que limita la comprensión completa de las experiencias y perspectivas en este campo. Por tanto, es imperativo abordar esta carencia identificada y dar voz a las directoras de animación que también ejercen como docentes, permitiendo así una representación equitativa y enriquecedora en la investigación y la educación. A través de un enfoque cualitativo y la exploración profunda de las experiencias de estas mujeres, se busca no solo enriquecer el debate académico y profesional, sino también fomentar un entorno más equitativo y diverso para todos los involucrados en la animación. A partir de aquí, se desarrollarán las preguntas planteadas y las respuestas obtenidas de las directoras de animación que participaron en el estudio, brindando una visión detallada sobre cómo se percibe la enseñanza del arte de la animación, las experiencias de aprendizaje, las motivaciones detrás de su dedicación a este campo, así como sus opiniones sobre la evolución de la industria y las perspectivas futuras. Estas respuestas ofrecen una valiosa perspectiva sobre la importancia de visibilizar y valorar el trabajo de las mujeres en la animación

En respuesta a la pregunta de cómo se debería enseñar el arte de la animación. En el entorno académico de los investigadores se sugiere que debería enseñarse de manera activa y participativa, involucrando a los estudiantes en actividades que fomenten la creatividad y la experimentación. Se destaca la importancia de planificar actividades de manera lógica y ordenada, promoviendo el uso de diversas habilidades y técnicas para resolver las piezas. Además, se señala la necesidad de tratar los errores como oportunidades de aprendizaje y se recomienda la comprensión del movimiento y el tiempo por parte del alumno como herramientas clave. Y se resalta como crucial enseñar que lo más importante es la idea y la intención que está detrás de sus dibujos animados que el acabado. En cuanto a un enfoque cultural, María Trenor opina que la enseñanza del arte de la animación debería basarse en una sólida base cultural en diversos ámbitos, incluyendo animación, cine, música, artes plásticas, historia, moda y literatura. Advierte sobre el riesgo de utilizar exclusivamente referentes de animación, ya que esto podría llevar a trabajos vacíos de contenido, a pesar de tener una técnica impecable. En una perspectiva distinta con un enfoque pedagógico, Bárbara R.

Gragirena sugiere una enseñanza estructurada en tres años de formación. Considera importante incluir un año o medio año de contenido general en áreas como Producción, Historia de la animación (abarcando diversas realidades de otros países y las dificultades enfrentadas por mujeres, personas racializadas o negras, LGTBI y neurodivergentes), Pipeline, así como algo de 3D/2D y herramientas comunicativas y de trabajo en equipo. Posteriormente, proponen dos años especializados en un área específica, tales como Guión/Storyboard para 2D y 3D, 3D modelado y sculpting, Rig para 2D y 3D, Shading/Lighting/compo/Edición. Estos dos años estarían altamente especializados, con la participación de profesionales, de manera que se asemejen a una Formación Profesional (FP) práctica, preparando a los alumnos para el mercado laboral y facilitando posibles cambios o adiciones a su carrera profesional. Finalmente, plantea un año opcional centrado en el emprendimiento, dirigido a aquellos interesados en desarrollar sus propios proyectos, establecer una marca en las redes sociales, iniciar su propia empresa, o para perfiles interesados en la coproducción

Al abordar la pregunta sobre las motivaciones en el aprendizaje de cada una de ellas, es evidente que el dibujo animado es un campo en constante evolución, donde siempre hay nuevas técnicas por explorar, proyectos por abordar y retos por superar. María Trenor señala que su motivación radica en crear sensaciones, transmitir y comunicar conceptos interesantes. Por otro lado, Bárbara R. Gragirena expresa que sus motivaciones han variado a lo largo de su vida. En la actualidad, su objetivo principal es disfrutar de su trabajo y mantener un entorno laboral saludable. Como directora de arte, está encaminando su carrera hacia la dirección para poder llevar a cabo sus propios proyectos. Por ello, se está enfocando en aprender de todos los departamentos, comprendiendo tanto sus dificultades como su terminología y limitaciones técnicas, con el fin de proporcionar mejores instrucciones. Anteriormente, en su trayectoria profesional, se centró más en el aspecto técnico y creativo, aprendiendo a transmitir ideas que pudieran surgir desde la dirección o el guion, y cómo comunicarlas al equipo a través de la pintura, la composición, el diseño de personajes, props y sets. Este enfoque le permitió

desarrollar habilidades para materializar ideas en el contexto del proceso creativo de la animación

Para responder a la pregunta de cómo motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, es esencial emplear diversas estrategias efectivas. Esto implica explicar de manera clara los objetivos del curso, organizar las actividades de forma lógica y secuencial, y fomentar el desarrollo de diferentes habilidades para resolver problemas. El entusiasmo y compromiso por parte del docente también juegan un papel crucial en este contexto. María Trenor destaca la importancia de la colaboración con entidades reales como Amnistía Internacional. Trabajar en proyectos relacionados con temas tan relevantes como los derechos humanos proporcionan a los estudiantes un sentido de propósito y motivación. Por otro lado, Bárbara R. Gragirena se enfoca en fomentar la confianza en los estudiantes y en animarlos a analizar su propio proceso creativo. Reconoce la importancia de aprender unos de otros y se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, considerando factores como su estado emocional y sus necesidades específicas de aprendizaje. Además, establece criterios claros de evaluación y objetivos trimestrales para guiar el progreso de los estudiantes, y organiza salidas educativas a museos y eventos de animación para enriquecer su experiencia de aprendizaje.

Respecto a la interrogante de cómo ha cambiado la industria de la animación desde sus inicios y considerando que en las últimas cuatro décadas ha experimentado una notable transformación en sus procesos de producción. Anteriormente, la realización de películas, series o cortometrajes de animación implicaba procedimientos manuales y detallados, divididos en departamentos como guion, storyboard y layout. Los dibujos se registraban manualmente con papel taladrado, seguido de la aplicación de colores y la fase de cleanup. Con el avance tecnológico, numerosos procesos han sido mejorados y simplificados. Actualmente, el proceso de producción abarca diversas fases, desde la creación y desarrollo de la historia hasta la elaboración del storyboard y el Concept Art como base visual para la película. Posteriormente, se realiza la animática para establecer los fundamentos de la película, y la unidad de audio se encarga de crear la música y los efectos de sonido para complementar la historia. El proceso de animación ha evolucionado,

pasando de dibujar cada fotograma a animar utilizando controladores digitales en animaciones 3D, sin descartar técnicas como el 2D, stop motion o animaciones experimentales como cut out o el desplazamiento. Para algunas expertas en la industria, como María Tenor, la tecnología ha acelerado y facilitado los procesos en la industria de la animación, lo que ha contribuido a abaratar costos. Por otro lado, desde la perspectiva de Bárbara R. Gragirena, quien lleva ocho años trabajando en el campo, no ha percibido un cambio significativo. Sin embargo, destaca el aumento de producciones en España, especialmente en regiones como Canarias, Extremadura, Navarra y el País Vasco. Además, señala que más personas de su edad están obteniendo trabajos internacionales, posiblemente facilitado por el acceso a través de las redes sociales, y destaca el crecimiento de ferias, encuentros y eventos especializados en la industria.

Sobre la pregunta de qué opinan sobre la automatización de los procesos de la animación, para comprobar si ellas como expertas aprueban los procesos de animación e inteligencias artificiales considerando su posible impacto en el empleo de sus colegas o en ellas mismas, María Tenor considera que representa un ahorro significativo de recursos financieros y energéticos, lo cual lo percibe como más sostenible. Por otro lado, Bárbara R. Gragirena opina que la automatización es favorable siempre y cuando se adapte a las necesidades específicas de cada departamento, con el objetivo de mejorar la comunicación interdepartamental y simplificar procesos tediosos, en lugar de priorizar únicamente el ahorro de costos. Considera positivo el uso de herramientas que faciliten tareas específicas, como la generación de poses clave para animadores, permitiéndoles concentrarse en aspectos más creativos. Sin embargo, rechaza la imposición de automatismos externos que puedan eliminar puestos de trabajo sin consentimiento. Destaca la utilidad de herramientas de publicación de modelos 3D que agilicen procesos y beneficien a todos los departamentos involucrados. En cuanto a la implementación de inteligencia artificial para reemplazar guionistas o artistas, expresa preocupación por el mensaje de desvalorización hacia los profesionales y el riesgo de comprometer la identidad artística al replicar estilos sin consentimiento. Considera que la automatización

debe estar alineada con las necesidades del departamento y no exclusivamente orientada al ahorro de costos. Aprecia el uso de herramientas como Chat GPT para mejorar la eficiencia en el proceso creativo, pero cuestiona la necesidad de producir en masa sin considerar la calidad ni el impacto cultural de las obras animadas

En cuanto a la cuestión de cómo se percibe el panorama de la animación en la actualidad y cuál es su implicación para las nuevas generaciones en formación. María Tenor destaca que, afortunadamente, se observa una mayor presencia de mujeres que aportan una perspectiva más interesante a este ámbito, que históricamente ha estado dominado por hombres y con un cierto aire "frikie". Por otro lado, Bárbara R. Gragirena opina que se está produciendo una apertura en términos de estilos, lo que posiblemente resultará en la financiación de películas que previamente no hubieran sido consideradas. Esto podría generar nuevas oportunidades laborales, aunque su viabilidad podría verse afectada por el avance de las Inteligencias Artificiales (IA). Además, señala que hay más empresas con experiencia en producción y financiación, lo que podría significar más oportunidades de empleo. Sin embargo, también advierte que la formación actual de muchas personas podría no traducirse en oportunidades laborales inmediatas, por lo que sugiere ampliar las salidas profesionales, como el campo de los videojuegos, el marketing o el diseño web, como alternativas

En respuesta a la pregunta de cómo ven la industria de la animación dentro de diez años. María Tenor visualiza procesos de producción mucho más acelerados y sostenibles. Por otro lado, Bárbara R. Gragirena espera que en ese futuro se integre más la realidad social en las narrativas animadas. Señala la necesidad de que las historias reflejen la actualidad y resuenen con las generaciones jóvenes. Además, aspira a que la animación sea considerada simplemente cine, sin etiquetas, y que se diversifiquen los tipos de entretenimiento animado. Espera que surjan más obras de autor, que se vinculen con la transformación social y que se exploren nuevas formas de contar historias. En resumen, espera ser sorprendida por el camino que tomará la industria

En relación con la pregunta sobre la opinión respecto a las universidades y centros de formación dónde se imparte Animación. María Tenor

considera que estos centros necesitan ofrecer referentes de otros campos, ya que observa que los alumnos salen con un enfoque muy centrado en la animación y un estilo limitado, principalmente en el ámbito del cartoon. Por su parte, Bárbara R. Gragirena opina que la calidad de estos centros es variada. En general, siempre recomienda estudiar en un centro si es económicamente viable y si el estudiante tiene dificultades con la autodisciplina. Si no es el caso, hay muchas webs para recomendar. Destaca el problema de la sobrepoblación de alumnos por clase, lo que dificulta que los profesores puedan impartir enseñanzas de calidad. En los centros privados, donde a veces el objetivo principal es el lucro, las matrículas pueden ser elevadas y no siempre se ofrece una formación adecuada a cambio. En algunos casos, los profesionales del sector contratados como docentes no logran transmitir su conocimiento de manera efectiva. Sin embargo, reconoce que existen centros privados comprometidos con la enseñanza y más accesibles económicamente. En cuanto a los centros públicos, la experiencia puede variar según los profesores. Algunos se esfuerzan por renovar su programa de estudio y ofrecer contenido actualizado, mientras que otros mantienen una metodología estática y pueden impartir clases con información desactualizada. A pesar de estas limitaciones, Bárbara considera que se puede sacar provecho del ambiente universitario, aprender de los compañeros y proponer mejoras. Además, destaca la posibilidad de utilizar la universidad como un trampolín para conseguir prácticas en empresas que puedan ofrecer oportunidades laborales en el futuro. Reconoce que cada persona tiene una experiencia única y debe hacer lo mejor posible con los recursos disponibles

4.2. TRAYECTORIAS DESTACADAS EN LA INDUSTRIA DE LA ANIMACIÓN: BÁRBARA R. GRAGIRENA Y MARÍA TRENOR

Bárbara R. Gragirena, miembro de MIA, directora de arte y dedicada tanto a la docencia como a la dirección de arte para largometrajes de animación, cuenta con una sólida formación académica. Graduada en Bellas Artes (Grado en Creación y Diseño) por la UPV/EHU, complementó su educación con un Máster en Preproducción para series de TV en Barreira. Además de sus titulaciones oficiales, ha realizado

numerosos cursos y mentorías en línea para seguir enriqueciendo sus conocimientos. En el período de 2018 a 2021, desempeñó el cargo de Directora de Arte y Color Script para el largometraje "Dártacan y los tres mosqueperros" de Apolo Films. Durante 2018 y 2019, fundó y dirigió The Magpie's Nest, una empresa de preproducción galardonada con el premio a Mejor Proyecto no Tecnológico de CEIN en 2018. Recientemente, ha trabajado como Color Key para la serie LEGO Dreamzzz y es Directora de Arte en el largometraje en producción "La luz de Aisha" de la empresa Mago Production. Además de su labor en el cine de animación, ha colaborado como ilustradora en proyectos culturales para la Cátedra del Archivo del Patrimonio Inmaterial desde 2014, y ha participado en el cortometraje "Time (L)overs"

María Trenor, es socia de MIA, directora de cine de animación y docente en la Escuela de Diseño de Valencia en la especialidad de Medios Audiovisuales, ha forjado una notable trayectoria profesional. Tras graduarse en Bellas Artes en la Facultad de la Universidad Politécnica de Valencia, dio sus primeros pasos laborales como grafista en una productora valenciana, donde contribuyó a proyectos de publicidad. Tras el cierre de esta empresa, se aventuró como freelance en la serie televisiva infantil de animación "Danny and Daddy". Su incursión en el mundo del cine de animación llegó con su primer cortometraje "Con qué la lavaré" en 2003, el cual obtuvo reconocimiento nacional e internacional, incluyendo el prestigioso premio oso Teddy de la Berlinale y participación en festivales como Sundance. En 2004, obtuvo una plaza como docente de Medios Audiovisuales en la Escuela de Arte y Diseño de Valencia, simultaneando esta labor con la dirección de cine de animación. Su talento la llevó a recibir una nominación a los Premios Goya en 2009 por su segundo cortometraje "Exlibris". En 2018, debutó con el corto documental de animación "Dónde estabas tú", que cosechó numerosos premios internacionales y el reconocimiento del premio al mejor proyecto contra la violencia de género del Ayuntamiento de Valencia. Actualmente, se encuentra inmersa en la producción de su primer largometraje "Rock Bottom", proyecto que inició en 2022 y en el que vuelca toda su experiencia y creatividad.

4.3. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REPRESENTACIÓN DE GÉNERO EN LA ANIMACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y REFLEXIONES ACADÉMICAS

El análisis de la representación de género en la industria audiovisual, especialmente en producciones dirigidas al público infantil, es un tema de gran relevancia en la actualidad, por lo que resulta fundamental respaldar estas reflexiones con fuentes teóricas y estudios académicos especializados que aporten rigor y profundidad al análisis de las representaciones de género en el cine y la animación. Diversos estudios y artículos académicos han abordado la manera en que las narrativas visuales influyen en la construcción de identidades de género y en la perpetuación de estereotipos. En este contexto, se destaca la importancia de examinar críticamente las representaciones de género en películas y series animadas, como las producidas por Disney, para promover una mayor igualdad y diversidad en las representaciones de personajes femeninos y masculinos

Francescutti en 2019 aborda la discriminación femenina en el sector audiovisual desde una perspectiva histórica y social. Destaca la importancia de analizar las narrativas audiovisuales para identificar la representación de género y las desigualdades en la industria. Menciona la subrepresentación y el encasillamiento de mujeres en roles específicos, así como la necesidad de utilizar técnicas analíticas para visibilizar estas problemáticas. Además, enfatiza la importancia de abordar estas cuestiones desde un enfoque crítico y reflexivo para promover la equidad de género en el ámbito audiovisual (Francescutti, 2019)

En el artículo de Perera y Bautista de 2019. abordan la temática de la discriminación de género en los cuentos infantiles, centrándose en la evolución de las princesas Disney y la influencia de los nuevos modelos literarios en la construcción de identidades de género. Mencionan proyectos coeducativos como la colección "Érase dos veces" y "La Señora Malilla", que presentan reinterpretaciones de cuentos clásicos con protagonistas empoderadas y libres de estereotipos de género. Se destaca la importancia de ofrecer a niñas y niños modelos culturales igualitarios y respetuosos, así como la necesidad de deconstruir estereotipos

presentes en la literatura infantil. Se plantea la responsabilidad de la escuela y las familias en la transmisión de valores de igualdad y la importancia de la literatura como vehículo para promover una cultura más inclusiva. El texto resalta la relevancia de revisar y actualizar los modelos de princesas en la literatura infantil para reflejar una sociedad más igualitaria y diversa, fomentando la construcción de identidades libres de prejuicios de género y promoviendo la coeducación como herramienta para combatir la discriminación (Perera & Bautista, 2019)

En el artículo de Gómez de 2017 destaca que, si bien Disney ha actualizado sus representaciones de género, aún se mantienen ciertos estereotipos de género en sus películas. Se resalta la importancia de seguir analizando críticamente estas representaciones para promover una mayor igualdad de género y desafiar las normas tradicionales que perpetúan la discriminación de género en la sociedad (Gómez, 2017)

En el artículo de Míguez de 2015 analiza la representación de género en las películas de Disney, comparando la evolución de la imagen de la mujer desde las primeras princesas (Blancanieves, Cenicienta y Aurora) hasta las más recientes (Tiana, Rapunzel y Elsa). Se destaca que las primeras princesas eran representadas como sumisas y pasivas, siempre necesitando ser rescatadas por un hombre, mientras que las últimas princesas son más decididas y proactivas. Se enfatiza la importancia de estudiar esta representación debido a la influencia de Disney en la formación de valores, especialmente en el público infantil. Míguez concluye que, aunque ha habido avances en la representación de la mujer en las películas de Disney, aún persisten estereotipos de género que refuerzan la idea de feminidad basada en la sumisión, la belleza y la necesidad de sacrificio (Míguez, 2015)

En el artículo de Freixas de 2012, destaca que las niñas suelen subestimar sus habilidades y establecer objetivos educativos y vocacionales más bajos debido a la falta de conexión entre su rendimiento académico y el éxito profesional. Además, las chicas tienden a renunciar a carreras que conducen a mejores posiciones económicas y de poder, lo que se atribuye a la transmisión de un género devaluado en la sociedad. Se enfatiza la importancia de intervenir desde los primeros años de

escolaridad para abordar estas cuestiones y promover una mayor igualdad de género en el ámbito educativo y laboral (Freixas, 2012)

En la ponencia de Maeda de 2011 analiza la representación de género en las películas de princesas de Walt Disney desde una perspectiva cualitativa. Se aborda la discriminación de género presente en la caracterización de los personajes femeninos, tanto protagonistas como antagonistas, destacando estereotipos arraigados en la sociedad. Se evidencia cómo las princesas suelen ser representadas como emocionales, dependientes y enfocadas en aspectos físicos, mientras que las antagonistas carecen de justificaciones realistas para su maldad. Además, se observa una tendencia a asociar la feminidad con la pasividad y la masculinidad con la agresividad (Maeda, 2011)

En el texto de Laguarda de 2006 aborda la importancia del cine como productor de representaciones e ideologías que reflejan la construcción de las subjetividades de género a lo largo del tiempo. Se destaca la relevancia de analizar las representaciones dominantes sobre lo femenino y lo masculino, así como la interacción del género con otras categorías como clase, etnicidad y sexualidad. Se menciona la crítica feminista que busca desentrañar el funcionamiento ideológico del patriarcado en el cine clásico, revelando cómo se perpetúan roles y estereotipos de género. Además, se resalta la necesidad de considerar al cine como una manifestación cultural que influye en la percepción social de las identidades de género (Laguarda, 2006)

En conclusión, la investigación académica en torno a la representación de género en la animación y el cine infantil subraya la necesidad de cuestionar y desafiar los estereotipos arraigados en la sociedad. A través del análisis crítico de las narrativas audiovisuales, se busca fomentar una mayor equidad de género y promover la construcción de identidades libres de prejuicios y limitaciones impuestas por normas tradicionales. Asimismo, se resalta la importancia de la educación, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, para transmitir valores de igualdad y respeto, y para ofrecer a las niñas y los niños modelos culturales diversos y empoderados que reflejen una sociedad más inclusiva y justa.

4.4. PROMOVIENDO LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA INDUSTRIA DE LA ANIMACIÓN: INFORMES Y ACCIONES DE MIA

La asociación MIA, Mujeres en la Industria de la Animación, es una organización abierta y multidisciplinar dirigida a las mujeres de la industria de la animación en España. Su objetivo principal es facilitar la presencia y visibilidad de las mujeres en este sector. MIA representa y defiende los intereses de sus asociadas en diversos ámbitos como el cultural, profesional, docente, económico, empresarial, social y mediático. Además, la asociación tiene una responsabilidad social con la infancia, garantizando contenidos libres de estereotipos y aumentando los referentes femeninos en la industria de la animación.

El Informe MIA 2022 es un proyecto de investigación social liderado por un equipo de cinco mujeres, Sara Álvarez Sarrat, Nerea Cuenca Orellana, Mª Susana García Rams, Maitane Junguitu Dronda y Begoña Vicario Calvo, con experiencia y especialización en cine de animación. El objetivo principal es examinar la igualdad de género en el ecosistema del cine de animación, analizando la participación femenina en los equipos creativos, la representación de personajes femeninos en los contenidos y las subvenciones estatales recibidas por proyectos de animación. El proyecto busca promover la igualdad de género en la industria de la animación y establecer estándares para futuras investigaciones en este campo. Además, el equipo cuenta con la colaboración de profesionales de MIA (Mujeres en la Industria de la Animación) para ampliar la visibilidad y presencia de las mujeres en el sector y garantizar contenidos libres de estereotipos.

El Informe MIA 2021 analiza la representatividad de las mujeres en la animación en España durante el año 2020. Se destaca la falta de homogeneidad en el abordaje de la muestra debido al número limitado de largometrajes y la amplia variedad de cortometrajes, lo que condiciona tanto el enfoque del estudio como los resultados obtenidos. Se recopilaron datos de 55 cortometrajes, 3 largometrajes y 10 series de animación con al menos un 30% de participación española en coproducciones. El informe resalta la importancia de visibilizar y promover la

equidad de género en la industria de la animación, identificando desafíos y proponiendo líneas de acción para lograr una representación más equitativa de las mujeres en este sector.

El Informe MIA 2020 aborda la representatividad de las mujeres en la industria de la animación durante el 2019, centrándose en aspectos como la estructura laboral, las subvenciones estatales y la representación en los contenidos de largometrajes de animación. Se destaca la dificultad para acceder a datos detallados, lo que limita el conocimiento preciso de la situación. En cuanto a la estructura laboral, se evidencia una baja presencia de mujeres en cargos de dirección y guion en la industria de la animación, reflejando desigualdades de género en este ámbito.

5. DISCUSIÓN

En la discusión de este estudio sobre la representación de género en la industria de la animación, se destaca la relevancia de visibilizar y valorar el trabajo de las mujeres en este campo creativo. Los hallazgos revelan la importancia de incluir voces femeninas en la investigación académica para promover la equidad de género y combatir las desigualdades históricas presentes en la animación. La trayectoria de directoras destacadas como Bárbara R. Gragirena y María Trenor ejemplifica el talento y la contribución significativa de las mujeres en la industria, subrayando la necesidad de reconocer y apoyar su labor. Además, el análisis crítico de la representación de género en la animación desde diversas perspectivas teóricas y reflexiones académicas resalta la importancia de cuestionar los estereotipos y promover una narrativa más inclusiva y diversa. Las acciones y los informes de la asociación MIA reflejan un compromiso con la equidad de género en la animación, evidenciando la necesidad de implementar medidas concretas para garantizar la representación y participación equitativa de las mujeres en todas las instancias de la industria. En conjunto, estos resultados subrayan la urgencia de seguir promoviendo la equidad de género en la animación y de continuar visibilizando el trabajo y las experiencias de las mujeres para construir un sector más justo, diverso y enriquecedor para todos los involucrados.

6. CONCLUSIONES

En respuesta a la necesidad de abordar la representación equitativa de género en la industria del dibujo animado, este artículo ha explorado las experiencias y opiniones de directoras destacadas en el campo. Se destaca la importancia de incluir voces femeninas en la investigación académica y promover la equidad de género en este ámbito. Las directoras encuestadas han compartido sus visiones sobre cómo enseñar el arte de la animación, motivar a los estudiantes, y han analizado los cambios en la industria a lo largo del tiempo.

Se reconoce la necesidad de diversificar la enseñanza de la animación, incluyendo referentes culturales variados y adaptando los programas de estudio a las necesidades cambiantes del campo. La motivación de los estudiantes se ve potenciada por la colaboración con entidades reales y la promoción de un entorno creativo y colaborativo.

El avance tecnológico ha impactado en los procesos de producción de animación, agilizando tareas y permitiendo nuevas formas de expresión. Sin embargo, se plantea una reflexión sobre la automatización y el uso de inteligencia artificial, resaltando la importancia de preservar la identidad artística y garantizar la equidad laboral en la industria.

En cuanto al panorama actual de la animación y su proyección futura, se observa una mayor apertura a la diversidad de estilos y narrativas, así como un compromiso con la inclusión social y la reflexión sobre temas contemporáneos. Se espera que la industria continúe evolucionando hacia una mayor sostenibilidad y representación de la diversidad.

La discriminación de género en el sector audiovisual es un problema arraigado que requiere de un abordaje crítico y reflexivo. Es fundamental visibilizar las desigualdades de género en las narrativas audiovisuales y promover la equidad de género en todas las instancias de la industria. Solo a través de un compromiso colectivo y acciones concretas podremos avanzar hacia un sector audiovisual más inclusivo y diverso.

Como conclusión general, este estudio destaca la importancia de seguir promoviendo la representación y el reconocimiento de las mujeres en la animación, asegurando su participación en todas las etapas del

proceso creativo y en la toma de decisiones. Se sugiere ampliar el alcance del estudio a otras protagonistas y períodos temporales para enriquecer la comprensión de esta cuestión y contribuir al avance de la equidad de género en la industria del dibujo animado.

7. AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría expresar nuestro más sincero agradecimiento a la asociación MIA Mujeres en la Industria de la Animación y a las directoras Bárbara R. Gragirena y María Trenor por su colaboración en este estudio. El apoyo brindado por la asociación MIA, con sus más de 130 miembros, fue fundamental para llevar a cabo nuestra investigación. Además, queremos reconocer el tiempo y la dedicación de las directoras Bárbara R. Gragirena y María Trenor, quienes generosamente compartieron sus experiencias y perspectivas en las entrevistas. Su contribución ha enriquecido significativamente nuestro trabajo y ha sido esencial para avanzar en nuestro objetivo de promover la equidad de género y la inclusión en la industria de la animación. Estamos profundamente agradecidos por su participación y compromiso con este proyecto.

8. REFERENCIAS

Álvarez Sarrat, S., Cuenca Orellana, N., García Rams, M. S., Junguitu Dronda, M. y Vicario Calvo, B. (2021). *Informe MIA 2021*. Mujeres en la Industria de la Animación, Madrid: Universidad Europea https://animacionesmia.com/event/informe-mia-2021-mujeres-en-la-industria-de-la-animacion/

Francescutti, P. (2019). La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 45, 137-161. https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255

Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 155-164 http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/402

Gómez, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. *Filanderas*, 2, 53-74. https://doi.org/10.26754/ojs_filanderas/fil.201722309

Laguarda, P. (2006). Cine y estudios de género: Imagen, representación e ideología. Notas para un abordaje crítico. *Revista Aljaba*, 10, 141-156 https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5328

Maeda, C. (2011). *Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y antagonistas presentes en las películas de Walt Disney*. [Tesis Doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional TM http://hdl.handle.net/11285/570258

Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney?. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(2), 41-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5313781

Pedreira, R. G. y Neira-Rodríguez, M. (2022). Mujeres delante y tras la pantalla en largometrajes de animación premiados. *Con A de animación*, 16, 132 – 151. https://doi.org/10.4995/caa.2022.17897

Perera, Á. y Bautista, A. (2019). Las princesas Disney y su huella en los cuentos actuales. Nuevos modelos para nuevos tiempos. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 17, 131-150. https://doi.org/10.35869/ailij.v0i17.1429

SECCIÓN VI

DEPORTE, TRABAJO E INCLUSIÓN

RELACIÓN ENTRE INGRESO Y SITUACIÓN LABORAL EN COLONIAS DE ALTA MARGINACIÓN. EL CASO DE TIJUANA, MÉXICO

ROBERTO IVÁN FUENTES CONTRERAS
Universidad Autónoma de Baja California

KARINA ISABEL SALINAS SOLÍS
Universidad Autónoma de Baja California

MOISÉS LIBRADO GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

El nivel de ingreso y sus desigualdades se explican por factores macroeconómicos como el tamaño de la economía, el progreso tecnológico y la dinámica del mercado laboral, y por factores individuales como el nivel educativo, experiencia y género.

Además, las desigualdades en el nivel de ingreso también están influidas por las políticas públicas y el contexto social y cultural. Es importante tomar en cuenta que es una combinación de factores económicos, personales, políticos y sociales la que determina las diferencias en los ingresos entre las personas.

Para comprender mejor como algunos de estos factores influyen en las desigualdades del ingreso a nivel local, se llevó a cabo una investigación microeconómica en una colonia del este de Tijuana. Este estudio se centró en analizar las condiciones de empleo de las residentes, así como sus prácticas de ahorro. Los hallazgos proporcionan una visión detallada de cómo las dinámicas económicas operan en un contexto especifico, ofreciendo información valiosa para el diseño de intervenciones más eficientes.

El estudio se realizó en la colonia Nido del Águila, ubicada en la ciudad de Tijuana, Baja California, México. Este municipio se caracteriza por bajos niveles de pobreza en comparación con el resto del país, el 22.5 % de la población se encuentra en situación de pobreza y el 1.5% en situación de pobreza extrema en comparación con el 36.5% y 7.1% respectivamente a nivel nacional. Sin embargo, la colonia se encuentra entre las zonas de atención prioritaria del gobierno federal cuya población registra altos índices de pobreza, marginación o vulnerabilidad.

Se identifica que la colonia Nido del Águila enfrenta una serie de desafíos estructurales que contribuyen a su situación de vulnerabilidad. Entre estos desafíos se encuentra el acceso limitado a servicios de salud, falta de infraestructura y la inseguridad alimentaria. La carencia de servicios básicos como drenaje, electricidad y saneamiento adecuado dificultan más las condiciones de vida de sus habitantes, limitando sus oportunidades de desarrollo y bienestar.

1.1. Sobre el tipo de empleo e ingreso

El análisis de los tipos de trabajo y los niveles de ingreso es crucial para entender la estructura del mercado laboral y las dinámicas económicas de un país. Esto es particularmente relevante en zonas de alta marginación, la oportunidad de realizar un trabajo y recibir un ingreso que permita salir de la pobreza y mejorar su nivel de bienestar.

Existen diferentes enfoques que relacionan características o condiciones de unas personas y el tipo de empleo al que puede aspirar. Estos enfoques consideran factores como el nivel educativo, las habilidades técnicas y blandas, la experiencia laboral previa y el contexto socioeconómico y geográfico en el que se desenvuelven las personas.

Desde la perspectiva económica existe la teoría de capital humana que plantea las diferencias entre el tipo de empleo, y los ingresos asociados, pueden explicarse por las diferencias en la inversión en educación y formación. Asume que la educación y las habilidades adquiridas incrementan la productividad de los individuos, lo que a su vez aumenta sus ingresos (Goldin y Katz, 2018). Los esfuerzos realizados en esta materia han avanzado la cobertura educativa de nivel superior en la región

al 34.5%, el abandono escolar es del 5.2% y la absorción del 70.9%, de acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2020. Se estima que el ingreso promedio de trabajadores con educación profesional se estima entre $15,000 y $40,000 pesos mensuales, dependiendo de la especialización y la experiencia según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), mientras que técnicos de mantenimiento, operadores de maquinaria, enfermeras, electricistas tienen ingresos promedio de entre $8,000 y $15,000 pesos mensuales.

Se argumenta que las redes sociales y las relaciones pueden influir significativamente en las oportunidades de empleo y los niveles de ingreso. Esta teoría denomina de capital social plantea que los beneficios económicos se derivan de las relaciones personales y profesionales (Bourdieu, 2011). Existe otro enfoque denominado mercados laborales segmentados, plantea que cada uno tiene sus propias características y condiciones laborales. Los mercados laborales primarios ofrecen empleos estables y bien remunerados, mientras que los secundarios ofrecen empleos inestables y mal pagados (Standing, 2014). En México el ingreso promedio mensual de un trabajador en el sector formal es aproximadamente $9,982 pesos, en este sector se encuentran trabajadores en empresas privadas, funcionarios públicos, empleados de instituciones educativas y de salud que cuentan con seguridad social, mientras que en el sector informal el ingreso promedio se estima en $5,586 pesos, un 44% menor, en este grupo se encuentran vendedores ambulantes, trabajadores domésticos, trabajadores en microempresas sin seguridad social (ENOE).

La teoría de la estructura social de las oportunidades propone que las estructuras sociales y las instituciones afectan las oportunidades de empleo y los ingresos. Acuña el concepto de "estructura de oportunidades", que analiza cómo las barreras y los recursos disponibles influyen en las trayectorias laborales (Tilly, 2008). Según el Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY), el 36% de las personas nacidas en los hogares más pobres siguen en esa situación en la adultez. Por otro lado, el 43% de los nacidos en los hogares más ricos mantienen su nivel socioeconómico. Según este mismo instituto los hijos de padres con niveles educativos

más altos y mejores ingresos tienen más probabilidades de acceder a una educación de calidad y, por ende, a mejores oportunidades laborales.

La teoría de la reproducción social plantea que las instituciones educativas y laborales reproducen las desigualdades sociales a través de generaciones. Aborda cómo las estructuras sociales reproducen las desigualdades de género y raza, además de clase (Fraser, 2014). Por ejemplo, la tasa de participación laboral de las mujeres en México es del 45%, en comparación con el 75% de los hombres, según datos de la ENOE. Por otro lado, según la Organización Internacional del Trabajo, aproximadamente el 58% de las mujeres en México trabaja en el sector informal, que las pone en desventaja en el ingreso y expectativas de retiro. Solo el 10% de los puestos directivos en empresas mexicanas son ocupados por mujeres, según datos del Instituto Mexicano para la Competitividad. Todo lo anterior son ecos de las estructuras existentes de nuestra sociedad.

Es importante destacar que, la educación desempeña un papel crucial en la transformación social. Programas educativos que fomentan la inclusión y la diversidad, junto con oportunidades de desarrollo profesional, puede contribuir significativamente a reducir las desigualdades.

1.2. Sobre el mercado laboral y genero

El análisis histórico del mercado laboral y las mujeres ha evolucionado significativamente a lo largo de las décadas, con distintos enfoques y contribuciones. En las primeras etapas, el estudio del empleo femenino se centraba en el trabajo doméstico y en roles tradicionalmente asignados a mujeres, sin embargo, derivado de movimiento sociales y cambios socio económicos, se comenzó a prestar mayor atención a la incorporación de las mujeres en el mercado laboral formal y las barreras que enfrentaban para acceder a él.

El estudio de este fenómeno inicia a finales del siglo XIX, se planteaba que la independencia económica era crucial para la liberación de las mujeres y criticó el sistema económico que mantiene a las mujeres dependientes (Gilman,1966).

Las expectativas sociales restrieguen a las mujeres a roles domésticos y cómo esto afecta su participación en el mercado laboral (Hegewisch, et al, 2010). Para aquellas que participan en el mercado laboral, se les penaliza con el fenómeno de la "doble jornada", donde las mujeres, además de trabajar, asumen la mayor parte de las responsabilidades domésticas, afectando su bienestar y desarrollo profesional (Hochschild y Machung, 2012).

Un fenómeno que afecta de preponderantemente a las mujeres es el trabajo no remunerado, que es fundamental para la economía y cómo la falta de reconocimiento de este trabajo perpetúa la desigualdad de género en el mercado laboral (Folbre, 2001). Se estima que el valor del trabajo no remunerado en los hogares representó el 24.3 % del Producto Interno Bruto de México en 2022, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía. En promedio, las mujeres dedican 39.8 horas a la semana al trabajo no remunerado mientras que los hombres solo dedican 14.6 horas a la semana, según datos de Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo.

Las resistencias masculinas dentro de las organizaciones afectan la igualdad de género en el lugar de trabajo, las organizaciones están intrínsecamente estructuradas en torno a normas y prácticas de género que favorecen a los hombres, y por ello se deben desafiar estas estructuras para lograr la igualdad de género. Por ello la importancia de las políticas inclusivas y la reestructuración organizacional (Cockburn, 1991; Acker, 1990).

Las políticas con perspectiva de género en México han evolucionado a lo largo del tiempo, reflejando el creciente reconocimiento de la necesidad de abordar la desigualdad de género en diversos ámbitos de la vida social, económica y política. Ejemplo de esto son la reforma política de 2014 donde se establece la paridad de género en las candidaturas a cargos de elección popular, asegurando que al menos el 50% de las candidaturas sean para mujeres. En 2015 la reforma laboral que incluye medidas para la igualdad de género en el lugar de trabajo, como la licencia de paternidad y la no discriminación por género.

Se propone a factores como la educación y las políticas laborales como estrategias para reducción de la desigualdad de género. El trabajo de

Claudia Goldin ha influido significativamente en las políticas y estudios económicos relacionados con el género, de (Goldin, 1990). En México se han implementado políticas como el programa de escuelas de tiempo completo, becas para madres jóvenes y jóvenes embarazadas, entre otros programas a nivel federal que pretender atender esta problemática.

La literatura sobre el mercado laboral y genero muestra un consenso en cuanto a la persistencia de la desigualdad de género, aunque con variaciones en el enfoque y las soluciones propuestas para resolver cuestiones como la segregación ocupacional, la doble jornada, y las barreras organizacionales

1.3. Sobre el lugar donde se realizó el estudio

Tijuana, una de las ciudades más dinámicas y de rápido crecimiento en México, ha experimentado transformaciones significativas en su estructura urbana debido al crecimiento **demográfico**. Apenas en 1910 la población de la región era de 9,760 personas (Cerón, 1995) representando el.5% de la frontera norte y el.06% del país, para 2020 la población de la región es de 3,769,020 (Censo Población y Vivienca,2020), esto representa el 16.4% de la población de los estados fronterizos y el 3% de la población nacional. Expresado de otra forma en 110 años la población creció 387 veces.

El desarrollo urbano de Tijuana ha sido influenciado por una combinación de factores que han implicado éxitos económicos y retos sociales. La proximidad a la frontera con Estados Unidos, la migración, la industria maquiladora, y la gobernanza urbana han sido determinantes para la situación urbana actual, con una dinámica económica sobresaliente con relación a otras regiones del país, pero también con retos en términos de bienestar para los habitantes de las zonas.

Producto de este crecimiento, muchas de las zonas en Tijuana, especialmente las zonas periféricas, carecen de infraestructura básica adecuada. La provisión de servicios públicos como agua, electricidad, recolección de basura, seguridad y transporte es desigual, con una mejor cobertura en áreas céntricas y desarrolladas.

Según datos de la Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental (ENCIG-2023), solo el 14.6% de los tijuanenses mayores a 18 años confían en que pueden utilizar el agua de la ciudad sin riesgo de enfermarse, 14.8% en las policías municipales, 28.7% en el gobierno estatal y 32.7% en el gobierno municipal, estas tres últimas categorías ubican a la ciudad en último lugar de las 35 ciudades consideradas. Por otro lado, es notable que el 91.4% de los encuestados demuestren una alta confianza en sus familias, lo que representa el mayor porcentaje entre las 35 ciudades analizadas.

El estudio se realizó en La Colonia Nido de las Águilas, la cual fue fundada en la segunda mitad del siglo XX, durante un período de expansión urbana en Tijuana. Esta colonia es considerada una Zonas de Atención Prioritaria (ZAP), esta categoría consiste en "las áreas o regiones, sean de carácter predominantemente rural o urbano, cuya población registra índices de pobreza, marginación indicativos de la existencia de marcadas insuficiencias y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social" según Ley General de Desarrollo Social (LGDS).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es identificar si existe una diferencia entre el nivel de ingreso promedio de mujeres encuestadas con relación a la situación laboral reportada, así como si sus prácticas de ahorro tienen alguna relación con su ingreso. Las categorías de la situación laboral consideradas son tres: empleada, en caso de que se tenga una relación laboral con un patrón; autoempleada, para aquellas mujeres que tienen un emprendimiento; trabajo no remunerado y desempleadas. Es importante precisar que el ingreso es auto reportado y puede estar asociado a un trabajo, transferencia o programa social por parte del gobierno.

3. METODOLOGÍA

Para analizar los datos obtenidos de la encuesta a 230 mujeres que se obtuvieron de manera presencial se realizó un análisis de la varianza (ANOVA) para comparar el ingreso promedio considerando la situación laboral y las prácticas financieras.

ANOVA es una herramienta estadística que permite evaluar en este caso las diferencias en los ingresos medios en función de la situación laboral y las prácticas de ahorro.

El modelo ANOVA parte de la hipótesis nula (H_0) que no hay diferencia en las medias entre los grupos analizados

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_k$$

La hipótesis alternativa esta dado por

$$H_1 \neq \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_k \; es\; decir\; \mu_i \neq \mu_j para\; algun\; i \neq j$$

La prueba estadística que se aplica para probar la hipótesis es el ratio F:

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2}$$

donde $s_1^2\ y\ s_2^2$ son las varianzas de los grupos. Si las varianzas son iguales, entonces, el ratio F será cercano a 1, evidenciando que las varianzas iguales y por lo tanto las medias de los grupos no son diferentes, por el contrario, si el ratio F se aleja de 1 se tendría evidencia que las medias entre grupos son diferentes.

Se realiza la primera división por grupos donde se encuentra: autoempleada, desempleada, empleada o trabaja sin pago. Bajo esta comparación se tienen las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula (H_0) : las medidas de ingresos son iguales para todos los grupos de situación laboral.

Hipótesis alternativa (H_1): Al menos una de las medias de ingresos difiere entre los grupos de situación laboral.

Para dividir a los grupos según sus prácticas de ahorro, se subdividen entre quienes tienen alguna acción de ahorro o las que no. Para el primer grupo se considera a las mujeres que realizan al menos una de las siguientes acciones: guardan dinero en su casa, participan en tandas, cajas de ahorro, entre otras. En el otro grupo se consideran a las mujeres que no tienen ninguna práctica de ahorro. Bajo esta comparación se tienen las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula (H_0): Las medias de ingresos son iguales para ambos grupos de prácticas de ahorro.

Hipótesis alternativa (H_1): Las medias de ingresos son diferentes entre los grupos de prácticas de ahorro.

El ANOVA descompone la variabilidad total de los ingresos en componentes que se pueden atribuir a las diferencias entre los grupos y a la variabilidad dentro de los grupos. Esto ayuda a entender cuánto de la variabilidad en los ingresos se puede explicar por la situación laboral y las prácticas de ahorro.

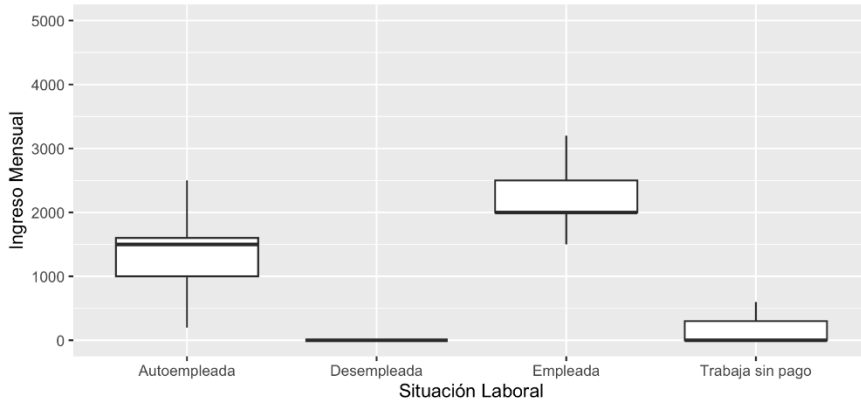
Si el ANOVA indica que hay diferencias significativas entre los grupos, se pueden realizar pruebas como el HSD de Tukey para identificar específicamente entre qué grupos existen esas diferencias. Esto proporciona una visión más detallada de cómo los diferentes niveles de cada factor afectan los ingresos.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las mujeres empleadas y autoempleadas, siendo las primeras las que tienen en promedio un ingreso superior. No existe diferencia significativa entre las mujeres desempleadas y las trabajadoras sin pago. Por otro lado, tampoco se encuentran diferencias significativas entre el ingreso y si se realizan o no prácticas de ahorro.

El gráfico 1 muestra la relación entre el ingreso mensual según la situación laboral. Se puede observar que las personas autoempleadas como empleadas presentan medianas de ingresos mensuales de alrededor de 3000 pesos. Sin embargo, las personas empleadas muestran una mayor dispersión en los ingresos, esto incluye valores atípicos alrededor de 9000 pesos; esto podría indicar que, aunque ambas categorías tienen ingresos medios similares, algunas personas empleadas tienen una mayor posibilidad de alcanzar ingresos significativamente más altos.

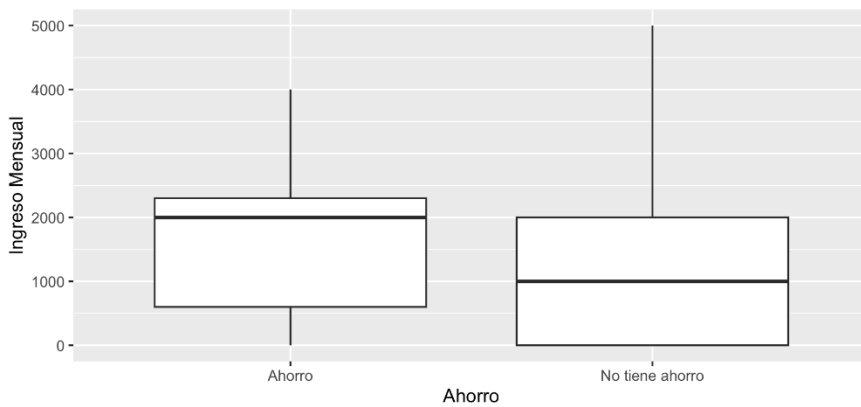
GRÁFICO 1. *Ingreso por situación familiar*



Fuente: Elaboración propia

Las personas desempleadas y quienes trabajan, pero sin pago muestran una media de ingreso mensual de 0, lo cual se espera al no tener una fuente de ingreso estable. Aun así, se puede observar cómo hay algunos valores atípicos en ambas categorías, que podrían ser el resultado de ingresos ocasionales provenientes de trabajos ocasionales.

GRÁFICO 2. *Ingreso por prácticas de ahorro*



Fuente: Elaboración propia

Resalta la disparidad en los ingresos derivado de la situación laboral. Las personas que se encuentran empleadas y autoempleadas en cierta forma tienen estabilidad económica, mientras que, del otro extremo de las categorías desempleadas y trabajadores sin pago, son evidentes los desafíos económicos si lo relacionamos con los costos de vida mínimos.

El gráfico 2 muestra la relación entre el ingreso mensual y las prácticas de ahorro, lo que nos permite analizar como varían los ingresos entre aquellos que practican el ahorro y los que no lo hacen.

La media de los ingresos mensuales es un poco mayor en las personas que ahorran que en las que no lo hacen, esto sugiere que existe una tendencia para los primeros de ahorrar por poseer ingresos ligeramente mayores. No obstante, la prueba estadística no muestra diferencias significativas en el ingreso promedio entre los dos grupos.

Dentro de la categoría de las personas que ahorran existe una mayor dispersión de los ingresos, esto incluye algunos valores atípicos que superan los 10,000. Esto sería indicativo de que, aunque la mayoría de las personas que ahorran tienen ingresos dentro de un mismo rango, hay algunas personas que reportan ingresos significativamente mayores. Caso contrario en las personas que no ahorran, que presentan una concentración menor de ingresos y sin valores atípicos.

TABLA 1. *Test HSD de Tukey*

	Diferencia	Límite Inferior	Limite Superior	p-adj
Desempleada-Autoempleada	-991.73742	-1557.0391	-426.43576	0.0000548
Empleada-Autoempleada	982.06466	468.8794	1495.24993	0.0000087
Trabaja sin pago-Autoempleada	-943.13894	-1936.736	50.45814	0.0696506
Empleada-Desempleada	1973.80208	1480.2811	2467.3231	0
Trabaja sin pago-Desempleada	48.59848	-934.9863	1032.18327	0.9992497
Trabaja sin pago-Empleada	-1925.2036	-2879.7884	-970.61877	0.0000025
Sobre la educación financiera				
No Ahorra-Ahorra	-322.4416	-632.7789	-12.10435	0.0417825

En la tabla 1 se presentan los resultados de la prueba HSD de Turkey, esta prueba permite identificar diferencias significativas entre los grupos. Tomando en cuenta la situación laboral, se observan diferencias significativas entre varios grupos. Las personas empleadas tienen ingresos mensuales significativamente mayores a la autoempleada, con una diferencia promedio de 982.06. Además, las personas empleadas también reportan ingresos con una diferencia considerable a las desempleadas, esta es de 1973.80. Esto termina por reflejar la estabilidad y mayor remuneración que esta asociada a los empleos formales.

No se encuentran diferencias significativas en los ingresos entre las personas que trabajan sin pago y las autoempleadas, ni entre quienes trabajan sin pago y las desempleadas.

Analizando la educación financiera, se encontró que las personas que ahorran tienen ingresos mensuales mayores que las que no ahorran, esto sugiere que la capacidad de ahorrar puede estar vinculada a tener ingresos más altos, pues esto les permite tener una mayor capacidad para gestionar sus finanzas personales.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era identificar si existía una diferencia entre el nivel de ingreso promedio de mujeres encuestadas con relación a la situación laboral que reportaban, asi como si sus prácticas de ahorro tenían alguna relación con su ingreso.

Los resultados muestras diferencias significativas entre los ingresos mensuales entre las distintas situaciones laborales. Las mujeres empleadas tienen ingresos que son significativamente mayores que las autoempleadas y las desempleadas, esta diferencia puede ser explicada por la estabilidad y los beneficios adicionales que por lo regular se encuentran adheridos a los empleos formales, tales como seguridad en temas de salid, prestaciones que no son comunes en el autoempleo.

Por otro lado, las mujeres desempleadas y aquellas que se registran com0 quienes realizan actividad sin pago se encuentran en una situación económica más vulnerable, con medias de ingreso que son

cercanas a cero. Aunque hay daros de ingresos atípicos entre las desempleadas, la mayoría enfrenta una situación de precariedad. Con esto se resalta la necesidad de políticas públicas que estén orientadas a la creación de empleos formales y que ofrezcan programas que brinden asistencia a las mujeres que se encuentran sin trabajo.

Cuando hablamos del ahorro, los resultados sugieren que la capacidad de realizar esta actividad esta asociada en esta muestra a los ingresos más altos, una posible explicación es que cuando existe más ingreso esto da la posibilidad de una mejor gestión y la asi se puede reservar una parte al ahorro. Es importante tener en cuenta que es precisamente la capacidad de ahorro lo que se vincula a una mayor seguridad económica a largo plazo.

Si bien el estudio permite realizar un análisis pertinente de las mujeres en este contexto, es importante considerar las limitaciones de este. Como lo es problemas de representatividad, quizá futuros trabajos puedan considerar otras variables que influyen en los ingresos, como lo es el nivel educativo, la edad y si son jefas de familia.

No obstante, el estudio confirma que la situación laboral tiene un impacto positivo en los ingresos de las mujeres encuestadas, en línea con los trabajos previamente realizados Cervantes (2016), Gómez y Salguero (2020), Rio y Villar (2013).

Una posible explicación de porque no existe diferencia entre el ingreso promedio y las prácticas de ahorro se puede asociar a la falta de educación financiera. La educación financiera tiene un impacto significativo en las comunidades vulnerables, mejorando su capacidad para manejar sus finanzas y construir un futuro económico más estable (Bhutoria y Vignoles, 2018). Para fomentar la educación financiera, se argumenta, las microfinanzas pueden ser forma en la que se aproxime servicios financieros a este sector de la población y puedan mejorar su situación de vulnerabilidad (Morduch, 1999 ; Sherraden, 2016).

6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido identificar diferencias significativas en el nivel de ingreso promedio de las mujeres encuestadas según su situación laboral y sus prácticas de ahorro.

Las mujeres empleadas tienen ingresos significativamente mayores que las autoempleadas. Este resultado subraya la importancia de los empleos formales, que tienden a ofrecer mayor estabilidad y beneficios económicos.

Las mujeres desempleadas y aquellas que trabajan sin remuneración presentan los ingresos más bajos, con medias cercanas a cero. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la necesidad de intervenciones políticas para apoyar a estas mujeres, brindándoles oportunidades de empleo mejor remunerado.

Las mujeres que practican el ahorro tienen ingresos mensuales significativamente mayores que aquellas que no ahorran. Esto sugiere que el ahorro no solo es un resultado de tener ingresos suficientes, sino también una práctica de gestión financiera efectiva que podría contribuir a una mayor seguridad económica.

Por ello, es necesario mejorar el acceso a empleos formales y bien remunerados para incrementar los ingresos de las mujeres, pero también se debe fomentar la educación financiera para que se desarrollen hábitos de ahorro. Una vía desde la academia es capacitar a las mujeres de esta zona para que mejores sus ingresos en sus emprendimientos o fomentar sus habilidades sociales para la empleabilidad en caso de que ese sea el objetivo persona.

Los resultados obtenidos aquí dejan abierto a futuras investigaciones que permitan ampliar los contextos geográficos y económicos. Además, que puedan considerar otras variables como la educación, la edad, el rol de las mujeres en la familia, ya que esto podría proporcionar más información acerca de los factores que determinan los ingresos de las mujeres.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por el apoyo financiero proporcionado al proyecto “Intervención de Referencia de social para la búsqueda de bienestar con equidad en mujeres que viven en zonas de atención prioritaria”, aprobado en la Convocatoria “Ciencia de Frontera 2023”.

8. REFERENCIAS

Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & society*, *4*(2), 139-158

Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). *Cultural theory: An anthology*, *1*(81-93), 949.

Bhutoria, A., y Vignoles, A. (2018). Do financial education interventions for women from poor households impact their financial behaviors? Experimental evidence from India. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *11*(3), 409-432.

Cerón, A. C. (1995). El poblamiento de Baja California. 1848-1950. *Frontera Norte*, *7*(13), 5-23

Cervantes, J.J. (2016). *Análisis comparativo de la situación laboral de las mujeres en México.* Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXII, núm. 4, pp. 56-74, 2016

Cockburn, C. (1991). In the way of women: Men's resistance to sex equality in organizations (No. 18). Cornell University Press.

Del Río C. & Alonso V. *Mujeres ante el empleo (y el desempleo) en el mercado laboral español.* Departamento de Economía Aplicada. Working Paper: 13/05. Diciembre 2013

Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental (ENCIG-2023)

Folbre, N. (2001). The invisible heart: Economics and family values. NY: The New Press

Fraser, N. (2014). Justice interruptus: Critical reflections on the" postsocialist" condition. Routledge.

Gilman, C. P. (1966). Women and Economics. 1898. *Ed. Carl N. Degler. New York: Harper & Row*.

Goldin, C. (1990). *Understanding the gender gap: An economic history of American women* (No. gold90-1). National Bureau of Economic Research.

Goldin, C., & Katz, L. F. (2018). The race between education and technology. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 49-54). Routledge.

Gómez, A. & Salguero V. M. (2020). *Significado del trabajo y uso del ingreso económico en mujeres solteras mexicanas un proceso de transformación identitaria*. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, ISSN 1699-597X, Nº. 15, 2020 (Ejemplar dedicado a: Género, Ciencia, Tecnología e Innovación), págs. 381-402

Hegewisch, A., Liepmann, H., Hayes, J., & Hartmann, H. (2010). Separate and not equal? Gender segregation in the labor market and the gender wage gap. *IWPR Briefing Paper*, *377*, 1-16.

Herzog, L. A. (2006). Return to the center: culture, public space, and city building in a global era. University of texas Press.

Hochschild, A., y Machung, A. (2012). The second shift: Working families and the revolution at home. Penguin.

Morduch, J. (1999). The microfinance promise. *Journal of economic literature*, *37*(4), 1569-1614.

Standing, G. (2014). *A precariat charter: From denizens to citizens* (p. 320). Bloomsbury Academic.

Sherraden, M. (2016). Assets and the poor: New American welfare policy. Routledge.

Tilly, C. (2008). *Contentious performances*. Cambridge University Press.

RESILIENCIA FINANCIERA EN TIEMPO DE CRISIS: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RESPONABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL DE LA BANCA ECUATORIANA

Rubén Fernando Guamán Armijos
Alumni-Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
Gabriela Jaramillo-Loaiza
Docente-Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

Desde su propagación a finales de 2019, la pandemia de la COVID-19 ha impuesto una transformación radical en todos los aspectos de la vida humana, afectando principalmente el comportamiento de los agentes económicos a nivel global. Las suposiciones sobre lo que se consideraba seguro y estable han sido seriamente cuestionadas. Empresas y gobiernos han tenido que adaptar rápidamente sus planes a los nuevos escenarios que exige la presencia de la COVID-19 en la sociedad.

Afortunadamente, existen modelos e ideas que trazan un camino realista hacia la recuperación. En el sector financiero, la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) se ha convertido en un elemento fundamental para las instituciones bancarias, siendo de gran relevancia para clientes, trabajadores, directivos e inversores. Se espera que la gestión y las prácticas de la RSE reflejen el nuevo contexto generado por la digitalización, los cambios en la producción y la nueva relación entre lo social, lo económico y lo ambiental.

A nivel global, tanto los países como los organismos internacionales han redefinido sus formas de operar y han reorientado sus recursos disponibles hacia la sostenibilidad en respuesta a la conmoción social y económica (CEPAL, 2020). Esta investigación analiza la aplicación de políticas de RSE en Ecuador, tomando como caso de estudio al Banco de Loja,

una institución financiera destacada con una gran trayectoria a nivel nacional. La RSE en la banca es un componente esencial que va más allá de la mera rentabilidad financiera, convirtiéndose en un factor clave para la sostenibilidad y el éxito a largo plazo de las instituciones financieras.

1.1. RESPONSABILIDAD SOCIAL: SU ORIGEN

La Responsabilidad Social (RS) es un proceso que abarca las intenciones, acciones y consecuencias, basándose en el conocimiento existente y los principios éticos que sustentan el comportamiento social (Hernández, et al., 2015). Requiere de una reflexión profunda sobre el vínculo establecido entre la sociedad y la organización (Villegas y Castillo, 2011). La RS analiza el actual fenómeno de la globalización, el establecimiento de una serie de relaciones, así como la implementación de ciertos cambios en las instituciones y organizaciones para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

La responsabilidad social, va directamente ligada con el propósito de generar valores, con el fin de que la comunidad en general se inserte en la búsqueda de dar solución a problemas de la sociedad; las personas son el punto de partida para la construcción de una comunidad con nuevos valores (Vallaeys y Alvarez, 2019; Fonseca et al., 2020), que enfrente dificultades tanto en el nivel económico, social y ambiental (Orozco et al., 2013).

El extenso estudio recopilatorio de (Duque, Cardona y Rendón, 2013) sobre la RS, hace notar que el primer gran teórico de esta temática fue Howard Bowen, quien en 1953 publica el texto denominado Social Responsibilities for Bussinesman1 en donde se exponen las primeras aproximaciones de cómo el accionar de las empresas tienen impacto en la sociedad. Bowen manifestaba que las decisiones de los empresarios afectan de forma significativa la moral del trabajador, la satisfacción obtenida en el trabajo, la seguridad personal, e incluso la cantidad o tasa de utilización de los recursos naturales llegando a influenciar las relaciones internacionales.

Años más tarde, finalizada la década de los noventa y entrando a los años dos mil, los adelantos tecnológicos; en especial el marcado por el

desarrollo de la internet determinó que las relaciones empresa-sociedad se vuelvan más cercanas y al mismo tiempo más observables; tanto por autoridades de control como por la sociedad (Raufflet, 2010). Basados en las nuevas dinámicas de la comunicación, Quazi y O´Brien (2000) proponen un modelo bidimensional que mediante dos ejes permiten categorizar a las organizaciones en función de su actitud hacia prácticas de RS. Bajo los principios de este enfoque, en el eje horizontal se representa la concepción ampliada o reducida de la RS y en el vertical los beneficios o costes derivados del comportamiento social asumido.

La RSE, no tiene un nacimiento establecido; sin embargo, tomó fuerza a partir de los años cincuenta y sesenta, al momento en el que las empresas se cuestionan si son verdaderamente responsables con la sociedad, y el impacto que tendría en la economía dentro del mercado comercial (Arpi, 2013). Por lo tanto, la RSE hace referencia a una contribución activa comprometida con la misión de la organización y su estrategia; su principal objetivo es el de mejorar su situación competitiva, aportar valor, beneficiar a todos sus grupos de interés incluyendo el medio ambiente en el que se desenvuelve toda actividad empresarial (Presuttari, 2016).

Con ese contexto para "conocer, medir o evaluar la actuación de una entidad bancaria en la sociedad, es necesario definir indicadores de políticas, procedimientos y prácticas de gestión apropiadas al sector" (De la Cuesta, 2004, p., 84) tanto cuantitativos como cualitativos, que integren no solo temas financieros, sino que evalúen temas intangibles como: el capital social, el capital intelectual, el capital humano y el medioambiental.

1.2. SISTEMA FINANCIERO Y SU RESPONSABILIDAD

El sistema financiero está conformado por el conjunto de instituciones bancarias, financieras y demás empresas e instituciones de derecho público o privado, debidamente autorizadas por la Superintendencia de Bancos y Seguros, que operan en la intermediación financiera. Es el conjunto de instituciones encargadas de la circulación del flujo monetario y cuya tarea principal es canalizar el dinero de los ahorristas hacia quienes desean hacer inversiones productivas. Las instituciones que cumplen con este papel se llaman "Intermediarios Financieros" o

"Mercados Financieros" (Ayala, 2005). Permiten que el ahorro de los agentes económicos se transfiera eficientemente hacia los agentes económicos que requieren de ellos, para emprender proyectos productivos, comerciales y de servicios (López, 1997).

El sistema financiero es considerado como uno de los sectores más importantes dentro de la economía, el mismo permite canalizar el ahorro hacia la inversión, por este motivo se ha convertido en el pilar fundamental para la generación de riqueza (Aguirre y Andrango, 2011). Este sistema es tan amplio e importante que, en la actualidad, según los aportes de Samuelson (2005), la política monetaria es la herramienta más importante con la que cuenta un gobierno para controlar los ciclos económicos. Según Stiglitz (2006), este sistema también vigila los recursos para asegurarse de que son empleados en la forma comprometida.

El sistema financiero ecuatoriano está conformado por entidades públicas y privadas debidamente autorizadas y reguladas por la Superintendencia de Bancos que operan en la intermediación financiera, a través de los depósitos para que estos luego sean utilizados en operaciones de crédito y de inversión. Según la regulación ecuatoriana por medio de la Superintendencia de Bancos del Ecuador (2015), el sistema financiero del Ecuador está compuesto por bancos sean estos públicos y/o privados, sociedades financieras, cooperativas de ahorro y crédito y mutualistas.

El sector se ha ido afianzando, tras los graves problemas de finales de los 90 y de la adopción como moneda oficial del dólar en sustitución de la moneda local; no obstante, los acontecimientos derivados de la crisis financiera, la caída del precio del petróleo, así como por las apreciaciones de la moneda que dificulta su capacidad exportadora, han limitado la oferta monetaria. A pesar de estas dificultades, las entidades han tratado de adaptarse a los nuevos escenarios económicos adversos y alinear sus estrategias para mantener sus niveles de rentabilidad, solvencia y liquidez (Taimal, 2016).

Los bancos forman parte del sistema financiero, tienen como función principal actuar como intermediario entre los ahorradores y los prestamistas, poniendo a disposición de las unidades deficitarias el dinero que las unidades superavitarias lo dejan al manejo y administración de estos,

a la vez son custodios del dinero que es entregado por lo clientes y, por otro lado, cobran una tasa de interés por los créditos concedido (Veloz y Herrera, 2013). Dentro de la banca, la responsabilidad social financiera se refiere a "hacer bien las cosas, con transparencia, calidad y compromiso; y, es aplicable indistintamente a grandes corporaciones o pymes y al sector microempresarial" (Karina, 2016). En efecto, cuando se habla de responsabilidad en el negocio financiero, se debería considerar las múltiples dimensiones que este concepto posee, su carácter distintivo frente al que se tiene en el resto de los sectores económicos. Algo que deriva de la propia importancia y centralidad del sector financiero y de su intensa y múltiple influencia en el conjunto de la actividad económica, es la centralidad e influencia en las diferentes exigencias de responsabilidad entre lo financiero y social (Moreno, 2019).

1.2.1. La Banca y la responsabilidad social empresarial en tiempo de crisis

Uno de los desastres o problemas sanitarios más relevantes de esta era, ha sido sin lugar a duda la pandemia de la COVID-19. Además de la crisis sanitaria que provocó, también trajo consigo dificultades económicas para todo el planeta; principalmente por los procesos de cuarentena global a los que se tuvieron que someter prácticamente todas las naciones (Tejedor, 2021). Dichos problemas económicos se extendieron a todos los rincones del mundo; según (Blake y Wadhwa, 2020) las consecuencias se pueden agrupar en los siguientes puntos:

- Los nuevos pobres: se estima que entre 88 y 115 millones de personas han sido empujadas a la pobreza extrema, de los cuales el Banco Mundial estima que principalmente se encuentran en Asia y África.
- Deterioro acelerado de la economía: la recesión causada se estima es la más grande después de la segunda guerra mundial.
- Menor envío de divisas: la disminución del empleo sumado al cierre de fronteras causó que menos migrantes puedan enviar divisas a sus países de origen, lo que agravó los casos de

pobreza en países en vías de desarrollo; se estima que el envío de remeses cayo hasta en un 14%.

- Impacto en el empleo: los sectores empresariales más afectados han sido las MiPymes a nivel global, en los peores picos de la pandemia (finales de 2020 hasta mediados del 2021) se estima que las ventas de este sector empresarial se redujeron en promedio a la mitad.

La economía ecuatoriana antes de la pandemia ya enfrentaba un oscuro panorama como resultado de la deuda externa e inestabilidad política, por lo tanto, el confinamiento de los habitantes como principal medida preventiva en todo el mundo, originó desempleo masivo, baja salarial, el quiebre de compañías, la disminución del consumo y por ende la reducción del ahorro (CEPAL, 2020).

El Ecuador cerró el año 2019 con un alto nivel de morosidad y desempleo (Banco Central del Ecuador, 2020). Los meses más críticos de la pandemia fueron: marzo, abril y mayo del 2020 lo cual dio origen a una nueva alza en la morosidad y esto principalmente causado por un aumento del desempleo ante el confinamiento total de los habitantes del país. Según el BCE (2022) el Ecuador en ese periodo registró un 13.3% de desempleo, lo que representó del total de la población económicamente activa, alrededor de un millón de desempleados, por cierre de locales, por despidos, etc. pues las empresas no podían remunerar a sus empleados, afectando considerablemente la situación del país.

Al ser la actividad económica del sujeto de crédito una de las variables utilizadas para establecer su nivel de vulnerabilidad, se puede identificar el porcentaje de socios y clientes afectados de acuerdo con su actividad y establecer además cuánto se ha reducido en promedio su liquidez como efecto de la pandemia. En este sentido, se presenta en forma detallada, de acuerdo con las actividades económicas antes analizadas, el porcentaje de clientes con alta vulnerabilidad, así como su disminución de la liquidez en promedio en el escenario de postpandemia actual (Superintendencia de Economía Popular y Solidaria, 2020).

TABLA 1. Promedio de liquidez por actividad económica como efecto de la pandemia

Promedio de liquidez por actividad económica como efecto de la pandemia

Actividades económicas	% clientes/socios con alta vulnerabilidad (post covid)	Disminución de la liquidez (pre vs post pandemia)
Servicio doméstico	65.1%	-85.4%
Construcción	56.9%	-24.7%
Alojamiento y servicios de comida	56.7%	-75.8%
Comercio	50.9%	-63.1%
Otros servicios*	49.2%	-72.6%
Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	48.8%	-36.1%
Manufactura	47.7%	-46.7%
Actividades prof. y admin.	46.8%	-68.3%
Información y comunicación	41.7%	-31.9%
Transporte	40.9%	-84.1%
Suministro de electricidad y agua	40.4%	-19.0%
Petróleo y minas	35.8%	-44.6%
Enseñanza y salud	35.0%	-44.5%
Administración pública	31.6%	-9.0%
Actividades fin. y seguros	25.2%	-9.5%

Nota. En la tabla se observa el promedio de liquidez por actividad económica como efecto de la pandemia. En cuanto a la categoría otros servicios, se consideran: actividades inmobiliarias, artes, entretenimiento y recreación, otras actividades de servicios y actividades de organizaciones extraterritoriales. Tomado de Equifax, 2020.

La tabla muestra que más del 49% de los socios y clientes del sistema financiero que se dedican a las actividades de servicio doméstico, alojamiento y servicios de comida, comercio y otros servicios se encuentran en situación vulnerable (posterior al auge de la COVID-19), ya que su liquidez ha disminuido en más del 60%, con respecto a sus niveles normales (antes de la pandemia). Estas actividades precisamente tienen los niveles más altos de pérdida en sus ventas, por lo que estos resultados confirman que las personas que trabajan en ellas fueron afectadas en su liquidez (Red de Instituciones Financieras de Desarrollo y Equifax, 2020).

Por otro lado, para el caso de las actividades de construcción, agricultura, información y suministro, es interesante denotar que a pesar de tener un alto porcentaje de clientes y socios en situación de vulnerabilidad (más del 40%), la disminución de su liquidez es menos marcada en

comparación con las actividades antes mencionadas, ya que no sobrepasan el 36%. Algo similar sucede en las actividades de manufactura, transporte, petróleo, enseñanza y salud. Existen menos del 50% de personas vulnerables dentro de cada actividad, pero su liquidez decreció en más del 40%. Esto quiere decir que, aunque la población analizada se encuentra en actividades económicas con pérdidas altas-medias, su liquidez no solo depende del estado de la actividad sino también de sus características. Por ejemplo, los clientes y socios pueden haber tenido menores niveles de endeudamiento o una mayor liquidez previa a la crisis (Red de Instituciones Financieras de Desarrollo & Equifax, 2020).

Ante esta situación se implementaron medidas económicas, que permitan mantener la sostenibilidad del sistema monetario, de la cadena de pagos, con el fin de reactivar el crédito. Las entidades financieras del sector público o privado, por iniciativa propia o por solicitud de los clientes, podían modificar las condiciones originalmente pactadas en las operaciones de crédito (Banco Central del Ecuador, 2020).

A mediados del 2020, las medidas tomadas por la Junta de Política y Regulación Monetaria y Financiera lograron que las entidades del Sistema Financiero Nacional, permita a sus clientes y socios el diferimiento extraordinario de obligaciones, con el fin de aliviar el pago de los clientes para cumplir, en el futuro, con sus deberes, con el objetivo de que no existan las moras, multas o cambios de calificación.

El Ministerio de Finanzas (2020) propuso el programa Reactívate Ecuador, con el fin de proporcionar recursos (línea de créditos), orientados hacia las micro, pequeños y medianos productores, con bajas tasa de interés, que les permite cubrir sus costos operativos y obligaciones vencidas con proveedores.

Es posible que la pandemia acelere el desarrollo de la RSE a largo plazo, ya que cada vez más empresas y negocios se dan cuenta de que su supervivencia y desarrollo depende de lograr un delicado equilibrio entre rentabilidad y armonía con sus diversos grupos de interés (stakeholders) (Hagel et al., 2020). Si algo ha demostrado esta pandemia es que la participación de la sociedad en su conjunto es clave para frenar los contagios y ayudar a que la economía se recupere de manera

rápida, lo que sin duda aumentará la expectativa de la gente de que las empresas sean más responsables socialmente. Por lo tanto, el período posterior a la pandemia se puede avizorar como uno en el que las empresas prósperas son aquellas con un fuerte compromiso y estrategias de RSE efectivas e implementaciones eficientes (He y Harris, 2020).

Las empresas deben adoptar modelos flexibles, innovadores, creativos y orientados a la rentabilidad sostenible. Debido a que una de las consecuencias de las varias cuarentenas han sido los despidos masivos, esto ha ocasionado que los consumidores estén atentos en conocer qué empresas han hecho lo conveniente para mantener a sus empleados y también estarán atentos en conocer qué empresas actuaron en contrario, eliminado puestos de trabajo (Renjen, 2020).

Las empresas éticamente alineadas a la RSE durante esta crisis se distinguieron por apegarse a sus cuatro principios: El negocio, el cual debe ser eficiente, responsable, resiliente y de calidad; los trabajadores, no solo desde el punto de vista de mantener los salarios, sino de su salud y bienestar; los clientes, con los cuales se ha tenido que fortalecer su relación y vínculos; y, la sociedad, para poder aportar soluciones al bienestar común (Castro, 2020).

Es clara la estrecha relación que existe entre el desarrollo de la economía del país con el Sistema Financiero Nacional, ya que, al realizar el análisis de la distribución de la cartera de crédito por actividad económica, se pudo evidenciar de manera clara como las entidades financieras, contribuyen a la dinamización de las empresas, negocios, microempresarios y personas naturales. Por lo que, uno de los factores más importantes para soportar y superar esta crisis ha sido el apoyo de estas instituciones al presentar medidas encaminadas a reducir la carga de sus deudas a sus socios y clientes en tanto puedan recuperarse y reactivar sus negocios.

2. OBJETIVOS

- Identificar el efecto de las medidas adoptadas por el Banco de Loja sobre sus beneficiarios frente a la crisis sanitaria de la COVID-19, se centra en el estudio de una variable de tipo

cualitativa, donde se pretende identificar efectos en los clientes de la institución financiera.

- Conocer el grado de aceptación de los funcionarios tras las medidas adoptadas por el Banco de Loja durante la crisis de la COVID-19.
- Determinar las repercusiones económicas que tuvo el Banco de Loja por las medidas adoptadas tras la crisis del COVID-19.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación se basa en un enfoque mixto, con una transversalidad ética al utilizar instrumentos que recopilan la información como encuestas y entrevistas. El estudio de caso gira en torno al Banco de Loja, institución financiera del sur del Ecuador, de gran trayectoria nacional. Las categorías de análisis consideradas son: clientes, y colaboradores internos. Los aspectos clave estudiados son el nivel de conocimiento de los empleados sobre temas RSE, y el nivel de RSE dentro de la administración interna. Mediante la indagación de documentos, artículos científicos, libros, estudios, reglamentos y políticas internas; se construyen elementos que ayudan a entender el funcionamiento del RSE dentro de la entidad bancaria.

Para fines de esta investigación, se aplicaron 384 encuestas a clientes y a 152 empleados del Banco de Loja. Una vez definidos el método y tipo de investigación, fue necesario definir las técnicas de recolección de los datos para construir los instrumentos que se utilizarán en la organización para la extracción de la información necesaria. Con el fin de realizar la autoevaluación de la organización y establecer el estado actual de la misma en los temas relacionados a la RSE, se realizaron entrevistas no estructuradas al personal directivo del Banco de Loja.

Para el diseño del cuestionario se tomó como referencia el "Manual de Implementación. Responsabilidad social empresarial" establecido en Colombia por ComprometeRSE (Novoa y Morales, 2010). Para fines de esta investigación se diseñaron 24 preguntas, categorizadas de la siguiente manera: gobierno corporativo (8 preguntas), público interno (6

preguntas), clientes (6 preguntas) y comunidad (4 preguntas). Para este cuestionario se utilizó la escala de Likert, la cual mide el nivel "de acuerdo" o "desacuerdo" frente a una pregunta, con las alternativas de respuesta que se detallan a continuación:

- Totalmente en desacuerdo: seleccione esta opción si la empresa, por su naturaleza y objeto social no realiza ni aplica estas acciones de RS.
- En desacuerdo: seleccione esta opción si cree que esta acción no se desarrolla actualmente, pero valdría la pena considerarla por su importancia y contribución a la organización.
- Ligeramente de acuerdo: seleccione esta opción si es posible evidenciar estas acciones a ejecutarse en los próximos meses y se le pueden asignar recursos
- De acuerdo: seleccione esta opción si las acciones de RS están en desarrollo y se verifica su avance.
- Totalmente de acuerdo: seleccione esta opción si estas acciones están institucionalizadas, hacen parte de su cultura y están integradas al sistema de gestión organizacional.

Los datos recogidos fueron debidamente sistematizados para presentar los siguientes resultados.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se detalló en la sección teórica de este estudio, el concepto de Responsabilidad Social se refiere a una dimensión ética que reflexiona sobre la relación entre la sociedad y la organización (Villegas y Castillo, 2011). En este contexto, se presentan los resultados de esta investigación.

Los resultados de las encuestas a los **clientes** del banco revelaron una tendencia positiva hacia las políticas implementadas por el banco durante el pico de la pandemia. Los datos descriptivos indicaron una valoración promedio de 3,51 sobre 5, lo que se traduce en una proporción

del 70%. Esto sugiere que los clientes califican la respuesta del banco durante la pandemia con un promedio de 7 sobre 10.

Se aplicaron 10 ítems a los clientes para evaluar su percepción de la empatía del banco durante la compleja situación vivida en 2020 y 2021. Los resultados sugieren que los clientes ven al Banco de Loja como una entidad que proporciona información precisa sobre sus productos, mantiene un eficiente sistema de gestión de quejas, valora las sugerencias en su toma de decisiones y participa en programas de sostenibilidad y compromiso social y ecológico. Durante el confinamiento por COVID-19, el banco atendió necesidades específicas de los clientes y ofreció facilidades para el pago de créditos. Según los encuestados, las medidas adoptadas fueron adecuadas y el banco se esfuerza por mantener a sus socios informados sobre la prestación de servicios.

Ningún ítem tuvo una valoración promedio inferior a 3,4 sobre 5, y la variabilidad de los datos, medida por el Coeficiente de Variación (CV), no excedió el 30%. Esto refleja la estabilidad de los resultados y su aproximada normalidad. Con base en esta información, se puede inferir que el 68% de los clientes del banco calificarían las políticas implementadas durante la pandemia con un rango entre 2,47 y 4,56, según la Regla Empírica para una distribución de datos aproximadamente normal (Anderson et al. 2012). Este intervalo abarca una valoración de "de acuerdo" a "totalmente de acuerdo", lo que indica que la mayoría de los clientes respaldan que el banco cumplió con su deber ético y de responsabilidad social.

Con los datos expuestos, se puede afirmar que la percepción externa de los clientes es altamente positiva. Esto sugiere que las acciones del Banco de Loja durante la pandemia han permitido que sea reconocido como una entidad coherente y socialmente responsable, de acuerdo con los postulados de Brink et al. (2006). Cruz (2008) sostiene que la percepción del cliente sobre el éxito de una organización se vincula no solo con la calidad de su gestión, productos y servicios, sino también con la calidad de la sociedad en la que opera. Una sociedad culta, organizada, solidaria y con altos niveles de confianza, junto con un sector público eficiente y honesto, favorece la prosperidad de las organizaciones.

Pérez (2011) y Fajardo, et al., (2017) argumentan que la atención adecuada a los grupos de interés, en particular a los clientes, contribuye a los resultados positivos en la responsabilidad social de una organización. La gestión efectiva de la responsabilidad social alinea los objetivos empresariales con las expectativas de los clientes, facilita la identificación de ineficiencias y promueve la mejora continua. Desde una perspectiva estratégica, una gestión óptima de la responsabilidad social puede mejorar la imagen de marca y el posicionamiento de la empresa entre sus clientes (Moisescu, 2017).

Con relación a la pandemia de la COVID-19, los **colaboradores** del banco han valorado positivamente las acciones de la institución, destacando su empatía hacia las necesidades y problemas de la sociedad y de su propio personal. Se solicitó a los colaboradores del banco que evaluaran dos aspectos: la respuesta de la institución a las necesidades de la comunidad durante la pandemia y el trato que ellos mismos reciben. En cuanto al primer aspecto, los colaboradores otorgaron a la institución una sólida calificación promedio de 4 sobre 5, reflejando su percepción positiva de las acciones de apoyo a la comunidad. Este promedio se ve reforzado por la baja variabilidad de las respuestas (un coeficiente de variación del 22%), lo que indica que la mayoría de las respuestas son similares o cercanas al promedio, otorgándole mayor credibilidad. En resumen, los colaboradores concuerdan en que el banco ha brindado un apoyo significativo a la comunidad durante la pandemia de la COVID-19.

El banco ha destacado en su relación con la comunidad al implementar programas para mejorar la calidad de vida tras el confinamiento por la COVID-19. Según Hernández y Manrique (2017), la inclusión de la Responsabilidad Social en los planes empresariales puede influir en un 54% en el éxito competitivo, y esta influencia puede aumentar con la aplicación de estrategias de Responsabilidad Social. Pesántez y Ortega (2013) enfatizan el compromiso activo de los actores institucionales para potenciar la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), con una visión orientada a crear valor para los grupos de interés y garantizar el desarrollo de futuras generaciones. La RSE, bien gestionada, puede ser una estrategia para obtener una ventaja competitiva y diferenciarse en el mercado.

Los resultados del cuestionario indican que los colaboradores del Banco de Loja están en gran medida de acuerdo con el trato que reciben de la institución. La calificación promedio de este aspecto es de 4,10 sobre 5, lo que se traduce en un nivel de satisfacción del 82% entre los empleados. Este valor se mantiene estable gracias a una baja variabilidad en las respuestas, con un coeficiente de variación que no supera el 18%, lo que sugiere una distribución aproximadamente normal de los datos.

Se puede inferir que cerca del 68% de los empleados del banco valorarían positivamente (con calificaciones entre 3,40 y 4,93) las políticas de bienestar implementadas por la institución. Entre los hallazgos clave, el Banco de Loja valora la opinión de sus colaboradores, promueve la inclusión de personas con discapacidades, grupos étnicos y desplazados, y fomenta un buen gobierno corporativo. Además, mantiene relaciones laborales sólidas, cuenta con un sistema de quejas para sus empleados y cumple con los estándares de salud y seguridad. También aplica criterios objetivos para la contratación, formación, promoción y evaluación de su personal.

Fajardo, et al., (2017) indican que el éxito en el sector de los trabajadores se debe a que las empresas comunican sus responsabilidades con todos los grupos de interés y la sociedad en general. La Responsabilidad Social (RS) no solo implica contribuir a la comunidad, sino también generar beneficios internos, como la percepción positiva de los trabajadores sobre la RS de la empresa. La aplicación estratégica de la RS puede impulsar el crecimiento de la organización mediante prácticas económicas sostenibles, destacando la importancia de los empleados, clientes y la sociedad en general.

Durante la pandemia de la COVID-19, y de acuerdo con lo recopilado mediante las entrevistas, el Banco de Loja se adaptó a la situación, continuó con su planificación estratégica e implementó un plan de recuperación de mercado. Este plan buscaba generar acciones para un crecimiento estratégico frente a la pandemia. El banco fue transparente con sus clientes, analizando cada caso de reestructuración de crédito y comparando el comportamiento pre y durante la pandemia. Se implementó un programa de refinanciamiento normal y uno de reestructuración propuesto por la Superintendencia de Refinanciamiento COVID-19,

ofreciendo a cada cliente la oportunidad de acceder a este refinanciamiento bajo un compromiso mutuo entre el cliente y el banco.

Los estudios de Koehn y Ulloa (2015), y Manolova et al., (2020) sugieren que, en tiempos de crisis, las empresas deben equilibrar la reducción de riesgos con la explotación de oportunidades. Enfrentan el desafío de gestionar tanto las dificultades financieras y operativas inmediatas como el incierto futuro a largo plazo. Los modelos de negocio han evolucionado para adaptarse a la crisis de la COVID-19. Primero, las empresas han adaptado su cartera de productos y servicios a una nueva realidad llena de restricciones, principalmente la proximidad física. Segundo, la tecnología, antes considerada futurista, se ha convertido en una realidad esencial para soportar procesos más eficientes, el auge del comercio en línea, el teletrabajo y la digitalización de las operaciones organizacionales.

Finalmente, la adopción de enfoques colaborativos, ya establecidos en algunos sectores y alineados con los principios de responsabilidad social, ha canalizado la solidaridad del ecosistema empresarial, reconociendo la necesidad de ayuda mutua en tiempos de crisis (Flores, et al., 2015).

En resumen, tanto interna como externamente, las acciones del Banco de Loja durante la pandemia de la COVID-19 han demostrado un fuerte compromiso empático con sus clientes y colaboradores. La información recopilada a través de cuestionarios y entrevistas indica que las políticas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) implementadas por el banco han tenido un impacto positivo en la comunidad circundante. Los clientes reconocen el esfuerzo de la institución para apoyarlos en tiempos difíciles, mientras que los colaboradores perciben positivamente las políticas, tanto en términos de apoyo a la comunidad como en su propio beneficio.

5. CONCLUSIONES

La investigación muestra que tanto clientes como personal del Banco de Loja perciben a la institución como socialmente responsable durante la pandemia de la COVID-19. Esta percepción se refleja en una calificación promedio de 4 sobre 5 en la aplicación de las políticas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

Las políticas de RSE del banco han tenido un impacto social positivo, con una alta valoración externa, lo que indica que los clientes ven al banco como una entidad comprometida con su comunidad. Esta gestión de la Responsabilidad Social ha permitido al banco obtener ventajas competitivas, como mejorar su reputación, atraer y retener clientes, establecer un posicionamiento sólido, mejorar la comunicación y aumentar la productividad.

Internamente, los colaboradores también valoran positivamente el impacto social de las políticas de RSE del banco, percibiendo al Banco de Loja como una institución socialmente responsable. El banco se esfuerza por mejorar las condiciones de trabajo y la calidad de vida de los empleados, y aplica una Responsabilidad Social ética que se distingue de otras instituciones.

Ante la pandemia de la COVID-19, que afectó su rentabilidad y liquidez, el banco implementó un plan de recuperación corporativo con un enfoque estratégico de crecimiento. Diseñó modelos de gestión que alinean la estrategia empresarial y la Responsabilidad Social, buscando mecanismos de refinanciamiento de la deuda adaptados a las condiciones socioeconómicas de cada cliente.

A pesar de estos puntos positivos, hay áreas de mejora. Los clientes señalan que no se les informa oportunamente sobre cómo y cuándo se ofrecerán los servicios. Los colaboradores indican que la cooperación del banco en la generación de alianzas con otras instituciones públicas o de la sociedad civil no ha sido notable.

Finalmente, se recomienda que el Banco de Loja desarrolle un nuevo Plan de Responsabilidad Social para visibilizar sus compromisos sociales externos y superar las restricciones actuales. Esta importante institución puede emplear a la RS como una herramienta para establecer relaciones sostenibles y desarrollar una definición comúnmente aceptada de finanzas sostenibles. Esto permitiría a la comunidad tener confianza al financiar sus créditos en momentos de emergencia. Ajustar los indicadores utilizados para evaluar el desempeño mejoraría los estándares de calidad y garantía. Sin embargo, estas ventajas probablemente solo se manifestarán cuando se implementen a través de la regulación y los

requisitos de informes corporativos, con la participación del Banco de Loja, los clientes y el Banco Central del Ecuador como ente regulador.

Se espera que esta investigación sirva como soporte para futuras investigaciones y para que el sistema financiero fortalezca sus políticas de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) a través de un modelo que beneficie positivamente a sus clientes, especialmente a los menos favorecidos. Esto no implica necesariamente otorgar donaciones, sino emprender programas de ayuda enfocados en la generación de producción y empleo local.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un sincero agradecimiento al Banco de Loja, una de las instituciones financieras más sostenibles del Ecuador y de amplia trayectoria al servicio de la sociedad. A través de la información recopilada, enmarcada en un enfoque ético y para fines netamente académicos, se pudo conocer sobre el quehacer socialmente responsable, frente a la crisis sanitaria generada por la COVID-19, base fundamental para el desarrollo de la presente investigación. Gracias a la Universidad Técnica Particular de Loja, al Departamento de Economía y a la Carrera de Economía por su constante apoyo para el desarrollo de esta investigación.

7. REFERENCIAS

Aguirre, D. A. y Andrango, S. d. (2011). Preferencias en el uso de productos y servicios financieros que ofrecen las Instituciones del Sistema Financiero Regulado Ecuatoriano. Proyecto de Investigación Académica. Quito, Pichincha, Ecuador.

Arpi Trujillo, A. D. P. (2013). Propuesta de Implementación de la Responsabilidad Social Empresarial, y su Registro en el Sistema Contable en la Empresa CADITEX.

Ayala Ramírez, J. S. (2005). Bancarización: una alternativa de inclusión social en Colombia.

Banco Central del Ecuador. (2020). Estudio Mensual de Opinión Empresarial mayo. Banco Central. Obtenido de https://contenido.bce.fin.ec/documentos/PublicacionesNotas/Catalogo/Encuestas/EOE/eoe202005.pdf.

Banco Central del Ecuador. (Mayo de 2022). Presentación Coyuntural: Estadísticas Macroeconómicas. Quito. Obtenido de https://contenido.bce.fin.ec//documentos/Estadisticas/SectorReal/Previsiones/IndCoyuntura/EstMacro052022.pdf

Blake, P., y Wadhwa, D. (2020). Resumen anual 2020: El impacto de la COVID-19. Obtenido de https://blogs.worldbank.org/es/voices/resumen-anual-2020-el-impacto-de-la-covid-19-coronavirus-en-12-graficos

Brink, L., Serantes, N. P., y Diz, J. L. C. (2006). Responsabilidad social: un análisis de la situación actual en México y España. Contaduría y Administración, (220), 67-88.

Castro, P. (2020). Responsabilidad Social Empresarial, Eco-innovación y Rendimiento Sustentable en la Industria Automotriz de México. Revista venezolana de Gerencia, 25(89), 189-212.

CEPAL (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales.

CEPAL (2020). Dimensionar los efectos del COVID-19 para pensar en la reactivación.

CEPAL, N. (2020). Recuperación económica tras la pandemia COVID-19: empoderar a América Latina y el Caribe para un mejor aprovechamiento del comercio electrónico y digital.

CEPAL. (2020). Sectores y empresas frente al COVID-19: emergencia y reactivación. Santiago de Chile: CEPAL. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45734/4/S2000438_es.pdf

Cruz, C. (2008). Marco conceptual de la ética y la responsabilidad social empresarial: un enfoque antropológico y estratégico.

De la Cuesta, M. (2004). La responsabilidad social en el sector bancario: una propuesta de indicadores para medir su contribuciòn social. Cuadernos de información económica, 79-85.

Duque, Y., Cardona, M. y Rendón, J. (2013). Responsabilidad social empresarial: teorías, índices, estándares y certificaciones. Cuadernos de Administración, 29(50), 196-206. https://bit.ly/372qJ8k

Fajardo, N., Cornejo Vaca, D. S., y Chiriboga Neira, M. P. (2017). Responsabilidad social una estrategia para el crecimiento empresarial.

Flores-Ortiz, M. V., Vega-López, A., y Chávez-Moreno, E. A. (2015). La responsabilidad social empresarial como factor de competitividad en la industria maquiladora de Tijuana, BC, México. IJMMR, 759.

Fonseca, I., Bernate, J. y Tuay, D. (2022). La responsabilidad social corporativa y los eventos deportivos. Una revisión sistemática de la producción científica. SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 11, 8-8.

Hagel, J., Jacobson, S. y Brown, J. S. (2020). New architectures of resilience. ¿Are you heading for a restart or a new start? Dolitte Insights.

He, H., y Harris, L. (2020). The impact of Covid-19 pandemic on corporate social responsibility and marketing philosophy. Journal of business research, 116, 176-182.

Hernández, R.I., Alvarado, J.C., y Luna, J.A. (2015) Social responsibility in the university-industry-state relationship, https: //doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.6, Educación y Educadores, 1, 95-110

Hernández S. y Manrique M. (2017). La responsabilidad social empresarial y su influencia en el éxito competitivo de las empresas agroexportadoras de uva fresca.

Karina, M. (2016). Empresas y Responsabilidad Social. Quito: I. CARE: Internacional.

Koehn, P. y Ulloa, I. (2015). El modelo de responsabilidad social empresarial como estrategia en el sector inmobiliario en el Ecuador. RESPONSABILIDAD SOCIAL

López, A. (1997). El crecimiento económico y el desarrollo del sistema financiero. Un análisis comparativo. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 17(2), 33-46.

Manolova, T.S., Brush, C.G., Edelman, L.F., y Elam, A. 2020. Pivoting to stay the course: How women entrepreneurs take advantage of opportunities created by the COVID-19 pandemic. International Small Business Journal, 38(6), 481-491.

Ministerio de Finanzas. (2020). Programa Reactívate Ecuador.

Moisescu, OI, y Berács, J., 2017. Explorando el efecto de la RSE percibidaen Customer Lealtad en el producto lácteomercado de ts. romanorevista ian deMercadotecnia, 10 (2), 46-5

Moreno, I. J. (2019). Sobre la responsabilidad social de las finanzas (y sobre su insoportable levedad). https://diarioresponsable.com/opinion/26013-sobrela-responsabilidad-social-de-las-finanzas-y-sobre-su-insoportable-levedad.

Novoa, M. C. y Morales, C. R. (2010). Responsabilidad Social Empresarial, Manual de Implementación. Confecámaras, BID y MIF FOMIN. Bogotá, Colombia.

Orozco Y., Acevedo M., y Acevedo J. (2013). Responsabilidad Social Empresarial: Teorías, índices, estándares y certificaciones. Cuadernos de administración, 29 (50), 196-206. https://doi.org/10.25100/cdea.v29i50.55.

Perez, A. (2011). Estudio de la imagen de responsabilidad social corporativa: formación e integración en el comportamiento del usuario de servicios financieros (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, España.

Pesántez M. y Ortega, V. (2013). Análisis de la Responsabilidad Social como modelo de gestión empresarial y ventaja competitiva aplicada al sector agroindustrial ecuatoriano. Universidad del Azuay.

Presuttari, L. (2016). Importancia de la responsabilidad social empresarial.

Quazi, AM y O'brien, D. (2000). Una prueba empírica de un modelo transnacional de responsabilidad social corporativa. Revista de ética empresarial, 25 (1), 33-51.

Raufflet, E. (2010). Responsabilidad de las empresas y desarollo sostenible. Cuadernos de Administración, 26(43), 23-32.

Red de Instituciones Financieras de Desarrollo y Equifax (2020). Covid-19 y sus implicaciones en el Sistema Financiero Nacional. Red de Instituciones Financieras de Desarrollo, 66.

Renjen, P. (2020). The heart of resilient leadership: Responding to COVID-19. A guide for senior executives. Deloitte Insights.Samuelson. (2005). Importancia del sistema financiero. México.

Stiglistz, J. (2006). Cómo hacer que funcione la globalización. México D.F.: Taurus

Superintendencia de Bancos. (2015). Superintendencia de Bancos y Seguros del Ecuador. Obtenido de la Superintendencia de Bancos y Seguros del Ecuador.

Superintendencia de economía popular y solidaria (2020). Saldo de cartera de crédito vigente. Quito-Ecuador.

Taimal M. (2016). Diseño de un modelo de gestión para el desarrollo organizacional de la Cooperativa de Ahorro y Crédito 18 de Noviembre ubicada en la ciudad de Quito (período 2011-2016).

Tejedor, J. (2021). Impactos sociales y económicos de la pandemia de la COVID-19 en Latinoamérica. Revista Finanzas y Política Económica, 12(2), 221-240.

Veloz Valle, C. G., y Herrera Quinchimba, C. M. (2013). Investigación de la incidencia de los recursos monetarios que el sistema Financiero Ecuatoriano ha puesto a disposición de la iniciativa privada para la implementación y desarrollo comercial en el Cantón Quito, en el periodo 2006-2011.

Villegas, D., y Castillo, N., Social responsibility and community service in university education, Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 7, 22-44 (2011).

GOBERNANDO EN COALICIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2015-2023)

MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
Universidad Miguel Hernández de Elche

ENRIQUE CONEJERO PAZ
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

Las elecciones autonómicas en la Comunidad Valenciana (CV) de 2023 marcaron un punto y aparte en la dinámica política que se había comenzado en las elecciones de 2015. Esta última cita electoral rompió la hegemonía del Partido Popular, que duró dos décadas, donde el panorama político valenciano experimentó una significativa transformación caracterizada por una mayor fragmentación y la aparición de nuevas fuerzas políticas como Podemos, Ciudadanos y Vox. Esta dinámica ha consolidado la necesidad de gobiernos de coalición, un fenómeno que ha redefinido las estrategias de gobernabilidad en la CV.

De esta forma, las elecciones autonómicas de 2015 se produce un cambio histórico con la formación de un gobierno de coalición de izquierda, compuesto por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE)[81] y Compromís, con el apoyo externo de Podemos, lo que se materializó en el conocido Pacto del Botànic. Este gobierno fue refrendado en las siguientes elecciones de 2019, consolidando un segundo mandato con el Pacto del Botànic II. Sin embargo, las elecciones de 2023 trajeron un nuevo cambio de ciclo, configurándose una nueva coalición mayoritaria entre el PP y Vox, poniendo fin a la etapa de los gobiernos del Botànic.

[81] PSPV-PSOE es el nombre de la federación de los socialistas en la Comunidad Valenciana, a efectos de simplificación se usa sólo PSOE.

Este trabajo se centra en la dinámicas de los gobiernos de coalición en el período 2015-2023, haciendo énfasis en los resultados de las elecciones autonómicas de 2023. destacando cómo la fragmentación política ha influido en la gobernanza y en la implementación de políticas públicas. A través de una revisión de los acuerdos coalicionales y su cumplimiento, se pretende evaluar el impacto de estos pactos en la estabilidad y efectividad del gobierno.

El estudio de los gobiernos de coalición en la CV ofrece un marco para entender cómo las coaliciones afectan la representación ciudadana y la toma de decisiones. Se considera la relación entre las preferencias de los partidos y los contenidos de los acuerdos de coalición, así como el grado de cumplimiento de los compromisos electorales.

El cumplimiento de las promesas electorales es altamente relevante para la teoría y la práctica de la democracia liberal. Si los partidos políticos cumplen los prometido, debería haber un nivel sustancial de congruencia entre el contenido de las políticas de sus programas electorales acuerdos de gobierno y las políticas públicas implementadas. Un fuerte nexo entre programa-política pública es central para la teoría del mandato de la democracia y el modelo de partido responsable (Downs, 1957; McDonald y Budge, 2005).

En este capítulo no solo aporta una comprensión del panorama político valenciano, sino que también contribuye al debate más amplio sobre la formación y la estabilidad de los gobiernos de coalición en sistemas parlamentarios proporcionales.

2. SOBRE LAS TEORÍAS DEL *PLEDGE FULFILMENT*

Las teorías sobre el cumplimiento de promesas en gobiernos de coalición abordan cómo y por qué los partidos políticos que forman parte de una coalición logran (o no) cumplir con sus compromisos electorales. A continuación se detallan y explican brevemente algunas de las principales teorías y enfoques:

2.1. Teoría de la Competencia de Partidos

Esta teoría se centra en la idea de que los partidos en una coalición compiten entre sí para lograr el cumplimiento de sus promesas electorales.

Cada partido busca maximizar su propia credibilidad y satisfacer a sus votantes, lo que puede llevar a tensiones y negociaciones dentro de la coalición (Krouwel, 2012; Schlesinger, 1994). Puntos clave: Competencia interna, negociaciones continuas, conflictos y concesiones.

2.2. Teoría de la Delegación

Se basa en el concepto de que los partidos delegan la implementación de ciertas políticas a otros partidos de la coalición. Esto implica un nivel de confianza y un mecanismo de control para asegurarse de que las políticas delegadas se cumplan según lo acordado (Krauss, 2018; Moury, 2013; Strøm et al., 2008). Puntos clave: Delegación de políticas, mecanismos de control, confianza mutua.

2.3. Teoría de la Coalición Mínima Ganadora

Esta teoría propone que las coaliciones están formadas por el número mínimo de partidos necesarios para obtener una mayoría legislativa. La idea es que con menos partidos en la coalición, es más fácil coordinar y cumplir con las promesas electorales debido a la reducción de conflictos y negociaciones (Luebbert, 1983; Ricker, 1962). Puntos clave: Coaliciones mínimas, mayor eficiencia en el cumplimiento, menor conflicto interno.

2.4. Teoría de la Agenda Común

Se enfoca en la creación de una agenda común negociada entre los partidos de la coalición antes de formar el gobierno. Esta agenda común actúa como un contrato que guía la implementación de políticas y el cumplimiento de promesas (Bäck, Debus y Dumont, 2011; Bäck, 2008). Puntos clave: Agenda negociada, compromiso previo, guía de implementación.

2.5. Teoría del Veto Player

Según esta teoría, los actores con poder de veto (partidos o individuos dentro de la coalición) pueden bloquear políticas que no se alineen con sus intereses o promesas electorales. El cumplimiento de promesas depende

de la capacidad de estos actores para influir en la política de la coalición (McGann y Latner, 2013; Naurin, 2014; Tsebelis, 2002). Puntos clave: Poder de veto, influencia de actores clave, bloqueos y negociaciones.

2.6. Teoría de la Transparencia y Rendición de Cuentas

Esta teoría sostiene que la transparencia en el proceso de toma de decisiones y la rendición de cuentas a los votantes son esenciales para el cumplimiento de las promesas electorales. Los partidos de la coalición están motivados a cumplir sus promesas debido a la vigilancia pública y el riesgo de ser castigados en las próximas elecciones (Plescia, Kritzinger y Spoon, 2022). Puntos clave: Transparencia, rendición de cuentas, vigilancia pública.

Estas teorías ofrecen diferentes perspectivas sobre los factores que influyen en el cumplimiento de promesas pactadas en los gobiernos de coalición, considerando elementos como la competencia interna, la cooperación, la negociación y la transparencia. Para nuestro trabajo utilizamos la teoría de la agenda común que se centra en la idea de que los partidos políticos que forman una coalición deben negociar y acordar una agenda de políticas públicas conjunta antes de asumir el poder.

Esta agenda actúa como un contrato vinculante que guía la implementación de políticas públicas y garantiza que las promesas electorales de cada partido sean consideradas y, en la medida de lo posible, cumplidas. La elaboración de esta agenda común es crucial para evitar conflictos posteriores y asegurar un gobierno cohesionado y efectivo. Y este es el caso de los tres gobiernos de coalición analizados en la Comunidad Valenciana.

Uno de los principales beneficios de la teoría de la agenda común es que proporciona una hoja de ruta clara para el gobierno de coalición. Al establecer una agenda común, los partidos pueden alinear sus objetivos y prioridades, minimizando las discrepancias y reduciendo la probabilidad de desacuerdos importantes durante el mandato. Esto es especialmente importante en coaliciones compuestas por partidos con ideologías diversas, ya que una agenda preestablecida puede servir como un compromiso que todos los miembros deben respetar.

3. GOBIERNOS DE COALICIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA (2015-2023)

El acuerdo del Botànic[82] se refiere al pacto de gobierno de coalición entre los partidos políticos PSPV-PSOE, Compromís y Podemos en la Comunidad Valenciana, tras las elecciones autonómicas de 2015. Este acuerdo se formalizó en un documento estructurado en cinco apartados con 201 medidas, precedido por una introducción que se enfoca en colectivos vulnerables, como desempleados, desahuciados, emprendedores y jóvenes afectados por la Gran Recesión, además de destacar la importancia del diálogo político en la región (Segura y Conejero, 2022).

3.1. Pacto del Botànic I

3.1.1. Rescate de Personas

El primer apartado, "Rescate de personas", incluye seis medidas principales para garantizar la dignidad ciudadana. Estas medidas se centran en evitar desahucios, garantizar una renta de ciudadanía, asegurar el suministro básico de luz, agua y gas para familias en extrema pobreza, combatir la pobreza infantil, dotar de recursos la Ley de dependencia y erradicar la violencia de género.

3.1.2. Regeneración Democrática y Lucha Contra la Corrupción

El segundo apartado aborda la "Regeneración democrática y lucha contra la corrupción", un tema crucial debido al desgaste sufrido por los gobiernos anteriores del PP. Las medidas aquí se enfocan en mejorar la transparencia y eficacia de las instituciones.

3.1.3. Gobernar para las Personas

El tercer apartado, "Gobernar para las personas", propone la restitución y ampliación de derechos sociales, destacando la importancia de una política de desmercantilización.

---

[82] El Acuerdo del Botánico I (Acord del Botànic I), fue firmado el 11 de junio de 2015 en el jardín botánico de la Universidad de Valencia, suscrito por el PSPV-PSOE, la Coalición Compromís y Podemos. Disponible en https://gvaoberta.gva.es/documents/7843050/165320114/Acuerdo+del+Bot%C3%A1nico.pdf/001b1b39-7e0f-4fe9-8094-a5d94e94f6e7.

3.1.4. Nuevo Modelo Productivo y Territorial

El cuarto apartado, "Nuevo modelo productivo y territorial", trata sobre la implementación de un modelo productivo sostenible como vía para salir de la crisis económica.

3.1.5. Financiación Justa y Auditoría Ciudadana

El último apartado se centra en la "Financiación justa y auditoría ciudadana", que incluye medidas como exigir una financiación adecuada del Estado, el reconocimiento de la Deuda Histórica, realizar una auditoría ciudadana de la deuda de la Generalitat y la creación de una Agencia Tributaria propia.

En 2019, la Comunidad Valenciana tenía una deuda de 48.440 millones de euros, siendo la segunda autonomía con mayor deuda tras Cataluña. Además, tampoco se pudo renegociar y actualizar el sistema de financiación es esta legislatura, manteniendo la situación de infrafinanciación de la CV, que ha sido un punto de tensión en el gobierno de coalición. Los tres primeros puntos del acuerdo se cumplieron en más de un 80%, el cuarto no llegó al 50% y el último se ha incumplido.

3.1.6. Pactos del Botànic II[83]

Tras las elecciones autonómicas de 2019, se firmó un nuevo acuerdo, más extenso y concreto que el anterior. Este documento se centra en varias áreas clave:

Transición Ecológica y Emergencia Climática: Incluye la aprobación de leyes como la de cambio climático y transición ecológica, la Ley de Bienestar Animal, y el desarrollo de planes y estrategias para el desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente.

Feminismo, Diversidad e Igualdad de Trato: Propone medidas para fomentar la igualdad de género y la diversidad.

---

[83] El Acuerdo del Botánico II fue firmado el 12 de junio de 2019 en el emblemático Castillo de Santa Bárbara en Alicante, por los tres socios del renovado gobierno de coalición (PSOE, Compromís y Podemos). Consultar en https://gvaoberta.gva.es/documents/7843050/165320114/Acord_Botanic_2_VAL.pdf/ef454922-c443-4fcd-9368-6cb139a4a209.

Servicios Públicos para Rescatar y Cuidar a las Personas: Continúa con el enfoque en mejorar los servicios públicos y el bienestar de la ciudadanía.

Calidad Democrática y Buen Gobierno: Similar al apartado del primer acuerdo, busca reformar la ley electoral y mejorar la transparencia y participación ciudadana en la gestión pública.

La principal diferencia entre ambos acuerdos radica en la concreción y número de medidas. El primer acuerdo era más abstracto, fue el primero, no había experiencia de gobierno previa conjunta y el contexto era diferente. Mientras que el segundo acuerdo es más detallado y práctico, que refleja los cuatro años de experiencia de la coalición. Sin embargo, este acuerdo se vio impactado por dos eventos principales: la crisis de la COVID-19 y el catástrofe climática de la DANA de 2019 que afectaron negativamente la implementación de las medidas previstas en el segundo acuerdo.

A pesar de un alto grado de cumplimiento de las promesas pactadas, quedaron pendientes objetivos clave como un nuevo sistema de financiación autonómica, una nueva ley electoral y el reconocimiento del derecho civil valenciano.

4. RESULTADOS ELECCIONES AUTONÓMICAS 2023

Para esta convocatoria electoral se produce un importante relevo en los líderes de los principales partidos políticos (ver imagen 1). En este sentido, el único candidato que repitió en estas elecciones fue el President Ximo Puig, del PSOE, en el resto de candidaturas se presentaron nuevos candidatos y candidatas, en resto hubo cambios: por el Partido Popular, se presentó Carlos Mazón, por Compromís, Joan Baldoví, Carlos Flores por VOX, Héctor Illueca por la coalición Podemos-EUPV y Mamen Peris por Ciudadanos, que era la portavoz del grupo parlamentario en las Cortes Valencianas.

El 28 de mayo de 2023 estaban llamados a votar 3.730.659 ciudadanos, un 67% de ellos acudió a las urnas, representando la menor participación de las últimas cinco elecciones autonómicas, con una caída de casi un 7% de participación con respecto a 2019, una explicación a esta caída está relacionada con el hecho de que en 2019 las elecciones autonómicas se adelantaron para que coincidiera con la convocatoria de elecciones generales.

FIGURA 1. *Carteles electorales. Elecciones autonómicas 2019-2023*



Fuente. Elaboración propia a partir de la cartelería electoral 2023.

Los resultados propiciaron un nuevo cambio del ciclo político, donde se impuso el PP con el 36% del voto y 40 escaños, un 17% y 21escaños más que en las elecciones de 2019, ver tabla 2. En segundo lugar, quedó el PSOE con un 29% del voto y 31 escaños, un 5% de incremento del voto y 4 escaños más que en 2019. En tercer lugar, aparece Compromís, que desciende ligeramente con respecto a los resultados de las elecciones anteriores, con un 15% del voto y 15 escaños. Y por último, en cuarto lugar quedó VOX que también creció con respecto a 2019, con un 13% del voto y 13 escaños (ver Tabla 1).

Quedaron fuera de las Cortes Valencianas, el tercer socio del gobierno del Botànic, la coalición Podemos-EUPV, que con sólo el 3,5% del voto pierde los 8 escaños alcanzados en 2019, haciendo imposible la conformación de un tercer gobierno del Botànic. Y el más sonado fracaso fue el de Ciudadanos, que desaparece también después de haber obtenido la tercera posición y 18 escaños en las Cortes Valencianas de 2019. Este fenómeno de desintegración de este partido, que se produce también a nivel nacional, facilita la reagrupación del voto del centro derecha en torno al Partido Popular.

Si a lo anterior, le unimos el desgaste del gobierno de Botànic después de ocho años de mandato, la mala coyuntura económica del momento

con una fuerte subida de los precios de la canasta básica, la crisis de liderazgo en Compromís, después de la salida de su principal candidata, Mónica Oltra[84] y la fragilidad del tercer socio del Botànic, Podemos, y la nacionalización de la campaña autonómica, tenemos los ingredientes suficientes para que se produjera un cambio de ciclo político.

Estos resultados muestran una nueva concentración del voto en torno a los dos principales partidos políticos PP y PSOE, que coincide con la misma tendencia en la elecciones generales, ver tabla 2. Como se puede apreciar hasta 2011, en la CV había una concentración del voto muy superior a las que se producían en las Cortes Generales.

Sin embargo, esta dinámica cambió a partir de 2015 donde es descenso fue muy agudo, siendo la concentración del votos inferior al 50%, tanto en las elecciones autonómicas de 2015 como en las de 2019, e inferior también a las del parlamento español en ese período temporal. El panorama es bien diferente en 2023, donde se recupera este indicador y la concentración del voto entre las dos principales fuerzas política sube a un 64%, esto es un 21% más que en 2019.

TABLA 1. *Resultados elecciones Comunidad Valenciana 2023*

	2023			**2019**		
Partido	Escaños	Votos	% votos	Escaños	Votos	%votos
PP	40	881.893	36%	19	508.534	19%
PSOE	31	708.142	29%	27	643.909	24%
Compromís	15	357.989	15%	17	443.640	17%
VOX	13	310.184	13%	10	281.608	11%
Ciudadanos	0	37.095	1,5%	18	470.676	18%
Podem-EUPV	0	88.152	3,5%	8	215.932	8%

Fuente. Elaboración propia a partir de ARGOS GVA

[84] La vicepresidenta de la Generalitat valenciana, Mónica Oltra, tuvo que dimitir, después de ser imputada por el supuesto encubrimiento del caso de abusos sexuales a una menor tutelada por el que fue condenado su exmarido. Con posterioridad, en abril de 2024, el Juzgado de Instrucción 15 de Valencia archivó provisionalmente la causa contra la exvicepresidenta del Gobierno valenciano.

TABLA 2. *Concentración del voto en las elecciones generales y autonómicas (1979-2023).*

CONCENTRACION VOTO PP+PSOE (% voto)		
Elecciones	**España**	**Comunidad Valenciana**
1979	58,8	-
1983	68,6	83,9
1987	57,5	65,7
1991	63,7	71,4
1995	66,1	77,6
1999	68,7	83,0
2003	69,1	84,4
2007	70,5	88,2
2011	65,3	76,2
2015	52,0	47,8
2019	49,3	42,7
2023	64,7	63,7

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior.

Los resultados electorales hacían posible pacto de gobierno entre el PP y VOX, que sumaban mayoría absoluta de escaños, 53 de 99 y el 50% de los votos. Como consecuencia, se fragua un pacto exprés con VOX, el primero que se materializó tras las elecciones autonómicas de 2023. En efecto, tras un reunión mantenida en las Cortes Valencianas, se pacta un gobierno de coalición para el cambio en la CV presidido por el popular Carlos Mazón. El acuerdo de gobierno se basa en 50 compromisos electorales estructurados en cinco ejes estratégicos[85]:

Libertad, para que todos podamos elegir.

- Desarrollo económico, para reducir gasto innecesario e impulsar la economía.
- Sanidad y servicios sociales, para reforzar la sanidad pública y los servicios sociales.

[85] Una de las condiciones para el acuerdo fue apartar del futuro gobierno al candidato por Valencia de VOX, Carlos Flores, salpicado por la polémica derivada de su condena por violencia de género en 2002. Ver acuerdo en https://valenciaplaza.com/public/Attachment/2023/6/ACUERDOCONJUNTOPP-VOX.pdf

- Señas de identidad, para defender y recuperar nuestras señas de identidad.
- Apoyo a las familias, para fomentar la natalidad, seguridad y promoción de las familias.

Finalmente, se conforma un gobierno de coalición paritario, compuesto por 10 miembros, de la siguiente forma: el PP ostenta la Presidencia de la Generalitat y 7 Consellerías, entre ellas las que más presupuesto manejan, Sanidad y Educación, y Vox se queda con dos: la Vicepresidencia primera, junto con la Consellería de Cultura y Deporte, y la Consellería de Justicia e Interior.

Por tanto, aunque se produce un cambio de ciclo político la dinámica abierta de gobiernos de coalición en 2015 se mantendrá al menos por otros cuatro años, así que tendremos un horizonte temporal suficiente (2015-2027) para analizar su desempeño, la consolidación de una cultura de pactos, los mecanismos de coordinación y seguimiento implementados, y el efecto congruencia en los gobiernos de coalición locales.

Por otra parte, las encuestas postelectorales, revelaron que el pacto valenciano precipitó otros pactos similares en otras autonomías (Aragón, Baleares y Extremadura) donde existía dicha posibilidad que, a su vez, condicionó la estrategia nacional del PP de cara a las elecciones generales celebradas el 23 de julio de 2023. Esta evidencia fue utilizada como estrategia de movilización electoral por el PSOE y los partidos políticos a su izquierda, así como los partidos nacionalistas/independentistas (PNV, BILDU, ERC, JUNTS, etc).

En efecto, las elecciones generales anticipadas de 2023 fueron convocadas inesperadamente por el Presidente de Gobierno, Pedro Sánchez al día siguiente de la derrota del PSOE en las elecciones autonómicas y locales del 28 de mayo de 2023. La participación electoral resultó más alta de lo que predecían las encuestas (66,6%) y el resultado confirmó el alto grado de polarización en la sociedad española. Aunque el PP creció en escaños y votos, quedó por debajo de lo que predecían las encuestas a una semana de las elecciones, y con los resultados de VOX no alcanzaba para mayoría absoluta que necesitaban.

Por su parte, el PSOE resistió mejor de lo esperado, con 121 escaños y el 31,7% del voto, que junto con los escaños obtenidos por Sumar (31) y los partidos de ámbito subnacional, le permitían alcanzar un pacto para mantenerse en el poder, que finalmente se logra con la formación de un segundo gobierno de coalición minoritaria de izquierdas (PSOE y Sumar) y el apoyo externo parlamentario de varios partidos nacionalistas/independentistas.

5. CONCLUSIONES

Durante el período 2015-2023 en la Comunidad Valenciana ha sido testigo de una notable transformación política caracterizada por la ruptura de la hegemonía del Partido Popular y la emergencia de gobiernos de coalición. Este cambio se inició con el Pacto del Botànic en 2015, una coalición de izquierda que integró al PSOE, Compromís, con el apoyo externo de Podemos, marcando un nuevo rumbo en la gobernanza autonómica. Este fenómeno reflejó una mayor fragmentación del panorama político, la diversificación de fuerzas políticas y la necesidad de acuerdos para formar gobiernos estables.

Los gobiernos de coalición de izquierda formalizaron el Pacto del Botànic I y II, el análisis de su cumplimiento en relación a las promesas pactadas y efectividad de políticas públicas implementadas muestra un elevado grado de vínculo entre ambas. Aunque los primeros acuerdos lograron un alto nivel de cumplimiento en varias áreas clave como la regeneración democrática y los derechos sociales, otros aspectos como la financiación autonómica y la reforma electoral quedaron pendientes. Estos resultados destacan la complejidad y los desafíos inherentes a la gobernanza en coalición.

También, la gestión del Pacto del Botànic II se ha visto impactada por eventos externos significativos, como la crisis de la COVID-19 y la catástrofe climática de la DANA de 2019, que afectaron negativamente la implementación de políticas planificadas. Estos eventos subrayan la necesidad de flexibilidad y adaptación en la administración pública para manejar crisis inesperadas, así como la importancia de una agenda común preestablecida que permita una respuesta coordinada y eficiente.

Por otra parte, las elecciones autonómicas de 2023 marcaron un cambio de ciclo político con la victoria del Partido Popular, que formó una nueva coalición con Vox. Este cambio refleja una reagrupación del voto de centro-derecha y el desgaste del gobierno del Botànic, influenciado por factores económicos adversos y crisis internas en sus partidos miembros (Compromís y Podemos). La menor participación electoral y la desaparición de Ciudadanos también contribuyeron a esta reconfiguración política.

El pacto valenciano ha tenido repercusiones más allá de la Comunidad Valenciana, influyendo en la estrategia del Partido Popular a nivel nacional y precipitando pactos similares en otras autonomías. Este fenómeno ha sido utilizado como herramienta de movilización electoral por diferentes partidos en las elecciones generales de 2023, subrayando la interconexión entre la política autonómica y nacional y la importancia de la coalición en la configuración del panorama político español.

A pesar del cambio de gobierno, la necesidad de formar coaliciones para gobernar se mantiene, evidenciando una consolidación de la cultura de pactos en la Comunidad Valenciana. Esta continuidad sugiere un horizonte temporal extendido hasta 2027 para analizar la evolución y efectividad de los gobiernos de coalición, así como la implementación de mecanismos de coordinación y seguimiento para garantizar el cumplimiento de los compromisos electorales.

6. REFERENCIAS

Bäck, H. (2008). Intra-party Politics and Coalition Formation. Evidence from Swedish Local Government, *Party Politics,* 14(1), 71-89 https://doi.org/10.1177/1354068807081818.

Bäck, H; Debus, M. y Dumont, P. (2011). Who gets what in coalition governments? Predictors of portfolio allocation in parliamentary democracies. *European Journal of Political Research*, 50(4), 441-478. https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2010.01980.x

Downs, A. (1957). An Economic Theory of Political Action in Democracy. The *Journal of Political Economy*, 65(2), 135-150.

Deschouwer, K. (2009). Coalition Formation and Congruence in a Multi-layered Setting: Belgium 1995-2008. *Regional and Federal Studies*, 19(1), 13-35. https://doi.org/10.1080/13597560802692256.

Krauss, S. (2018). Stability Through Control? The Influence of Coalition Agreements on the Stability of Coalition Cabinets. *West European Politics,* 41(6), 1282–304. https://doi.org/10.1080/01402382.2018.1453596.

Krouwel, A. (2012). *Party Transformations in European Democracies*. State University of New York Press.

Luebbert, G. M. (1983). Coalition Theory and Government Formation in Multiparty Democracies]. *Comparative Politics*, 15(2), 235–249. https://doi.org/10.2307/421678.

McDonald, M. y Budge, I. (2005). *Elections, Parties, Democracy: Conferring the Median Mandate*. Oxford University Press.

McGann, A. J. y Latner, M. (2013). The calculus of consensus democracy: rethinking patterns of democracy without veto players. Comparative *Political Studies*, 46(7), 823-850. https://doi.org/10.1177/0010414012463883

Mitchell, P. and B. Nyblade. (2008). Government Formation and Cabinet Type. En K. Strøm, W. C. Müller and T. Bergman (Eds.), *Cabinets and Coalition Bargaining: The Democratic Life-Cycle in Western Europe* (pp. 201-237). Oxford University Press.

Moury. C. (2013). *Coalition government and party mandate. How coalition agreements constraint ministerial action*. Routledge.

Müller, W. C., & Meyer, T. M. (2011). Mutual veto? How coalitions work, En T. Konig, T., G. Tsebelis, y M. Debus (eds), *Reform Processes and Policy Change* (pp. 99-124). Springer.

Naurin, E. (2014.) Is a promise a promise? Election pledge fulfilment in comparative perspective using Sweden as an example. *West European Politics*, 37(5). 1046-1064. https://doi.org/10.1080/01402382.2013.863518.

Riker, W.H. (1962). *The Theory of Political Coalitions.* Yale University Press.

Saalfeld, T. (2008). Institutions, Chance, and Choices: The Dynamics of Cabinet Survival. En K. Strøm, Wolfgang C. Müller y T. Bergman (eds.), *Cabinet Governance: Bargaining and the Cycle of Democratic Politics* (pp. 327–68). Oxford University Press.

Schlesinger, J. A. (1994). *Political Parties and the Winning of Office*. Universitiy of Michigan Press.

Segura, M.C. y Conejero, E. (2022). El gobierno de coalición en la Comunidad Valenciana: cumpliendo lo pactado 2015-2020. En M. Bermúdez y A. Chaves (coords.). *Investigación y transferencia de las ciencias sociales frente a un mundo en crisis* (1292-1315). Dykinson.

Strøm, K., Müller, W.C., & Bergman, T. (2008). *Cabinets and coalition bargaining: the democratic life cycle in Western Europe*. Oxford University Press.

Timmermans, A. y Moury, C. (2006). Coalition governance in Belgium and The Netherlands: rising government stability against all electoral odds. *Acta Politica,* 41(4). 389-407. https://doi.org/10.1057/palgrave.ap.5500139.

Tsebelis, G. (2002). *Veto players: How political institutions work*. Princeton University Press.

Wilson, A. (2009). Coalition Formation and Party Systems in the Italian Regions, *Regional and Federal Studies*, 19(1), 57-72. https://doi.org/10.1080/13597560802692298.

IDENTIDAD JUDÍA E INCLUSIÓN DEL EXTRANJERO. EL USO DEL IMAGINARIO SACRIFICIAL EN LOS LIBROS PROFÉTICOS

Ianire Angulo Ordorika
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La narrativa y los rituales son elementos fundamentales a la hora de que un grupo social exprese su identidad. Aquello que una comunidad humana dice sobre sí va determinando cómo sus miembros se presentan ante los demás y ante ellos mismos. De igual manera, la cultura de un grupo se expresa en la liturgia y el culto, especialmente si sus miembros se definen a partir de sus convicciones religiosas. Ambos elementos, narrativa y culto, confluyen y multiplican su relevancia cuando se recurre al imaginario cultual para referirse, no a celebraciones religiosas, sino a la relación del grupo con aquellos que no pertenecen a él.

No es necesario ser creyente para constatar el papel esencial que ha jugado y sigue jugando la Biblia en la construcción de identidades grupales, de manera especial en occidente. Esto explica que siga resultando relevante prestar atención al modo en que estos textos, generadores de identidad y que aún hoy se consideran sagrados por judíos y cristianos, plantean la inclusión de aquellos que no forman parte del propio grupo. Además, en el judaísmo anterior a la destrucción del Templo de Jerusalén por los romanos (70 d.C.) los sacrificios de animales eran la expresión ritual por excelencia. A ellos solo podían acceder los miembros de la comunidad creyente, estando los extranjeros excluidos de tales celebraciones religiosas.

A pesar de todo ello, en algunas ocasiones el texto bíblico recurre al imaginario sacrificial para remitir a realidades que no son propiamente de

carácter litúrgico o cultual y, de manera aún más llamativa, a veces haciendo referencia a extranjeros, que por definición son ajenos a la comunidad creyente y a tales expresiones religiosas. En este estudio pretendemos comprobar cómo se plantea la inclusión y la percepción de los extranjeros a través de este lenguaje cultual en los libros proféticos de la Biblia.

Hay temas de los que parece que está todo dicho. Algo así sucede con los profetas bíblicos y su relación con el culto, pues sobre esta cuestión se ha escrito y estudiado mucho (Sicre, 2011, pp. 419-443). Quizá no ha sido tan frecuente atender a cómo los libros proféticos recurren al imaginario sacrificial para referirse, no al sistema cultual en sí, sino a realidades diversas que, en principio, no tienen nada que ver con el culto religioso. Entendemos como imaginario sacrificial a ese lenguaje que resulta ser el centro de interés de Eidevall:

> Words and expressions that can be regarded as technical terms or central concepts within discourses on the sacrificial cult. My main interest lies in the use of such language in texts where sacrifice is not the main topic of the larger context (Eidevall, 2011, p. 52).

Sirva de ejemplo este texto de Sofonías para mostrar a qué nos referimos:

> ¡Silencio ante el Señor YHWH, porque el Día de YHWH está cerca! Sí, YHWH ha preparado un sacrificio, ha consagrado a sus invitados. Sucederá en el día del sacrificio de YHWH que yo visitaré a los príncipes, a los hijos del rey, y a todos los que visten vestido extranjero (Sofonías 1,7-8)[86].

Como se puede apreciar en estos versículos de fuertes resonancias escatológicas[87], el día del juicio se describe desde parámetros sacrificiales. De hecho, la expresión "el día del sacrificio de YHWH" aparece

[86] A lo largo del artículo recurriremos a YHWH para referirnos a Dios. Se trata de la trascripción a nuestra grafía de las cuatro letras hebreas que configuran el nombre de Dios revelado a Moisés (Éxodo 3,14). Aunque en nuestras biblias solemos vocalizarlo como Yahveh, preferimos recurrir a estas cuatro letras como expresión de respeto y reverencia.

[87] Somos conscientes de que recurrir al término "escatológico" resulta especialmente complejo, pues bajo este término se concentran diversos sentidos y connotaciones que, por un lado, dependen del momento histórico en el que se emplean y, por otro lado, no siempre tenemos claro a qué se hacía referencia. Entrar a detallar estas cuestiones desborda con mucho el objetivo de este artículo, de ahí que, a lo largo de estas páginas, nos referiremos a lo "escatológico" siempre que se trate de un texto bíblico que apunte de algún modo al futuro y a cierto cumplimiento de promesas divina.

como un sinónimo del "día de YHWH"[88]. El uso repetido del término *sacrificio* no permite dudar de que se esté empleando una simbología sacrificial para remitir a una realidad que, si bien es muy distinta al culto religioso, es comprendida desde esas mismas claves. Para el profeta, la reprobación que merecen los poderosos, especialmente quienes asumen para sí costumbres paganas como el "vestido extranjero", tendrá su consecuencia en un tiempo final que se percibe cercano. El juicio divino para con ellos será negativo y el castigo merecido se dibuja con tintes sacrificiales. Además, no serán ni ellos ni el pueblo quienes ofrezcan el sacrificio, sino el mismo Dios.

Recurrir a este imaginario en referencia a cuestiones que, en principio, no tienen nada que ver con el culto, como este oráculo sobre un juicio futuro, resulta aún más llamativo cuando, además, se refiere a los extranjeros, ya que la práctica sacrificial dirigida a YHWH les resulta ajena. Esta cuestión será nuestro centro de atención en las próximas páginas. Antes, creemos necesario lanzar una mirada panorámica a la relación entre los profetas bíblicos y el culto.

2. EL SACRIFICIO: INTERCAMBIO RECÍPROCO DE DONES

Cuando se recurre a una metáfora o a un imaginario es porque, de algún modo, se encuentra una conexión estrecha entre cómo se perciben dos realidades diversas. No es necesario que la vinculación entre ambas sea consciente, pues la forma en que el ser humano se acerca y comprende la realidad resulta ser metafórica (Lakoff & Mark, 1980). Este hecho nos exige que, antes de atender al tema que nos atañe, nos preguntemos, aunque sea de manera sucinta, cómo comprenden los profetas la práctica sacrificial. Entre los textos proféticos encontramos críticas muy duras al culto, pero también otros pasajes en los que se supone una visión positiva de este.

[88] Algunos autores han mostrado cómo el término "día de YHWH" va adquiriendo diversas resonancias según el momento histórico en el que se sitúan. Desde esta perspectiva, Williamson considera que el modo de recurrir a esta expresión en Sofonías es más cercana a su uso más antiguo, de manera que implica un cambio en las expectativas positivas de una época en la que se consideraba que serían beneficiados por la acción de Dios (Williamson, 2020, pp. 232-233)

Aun a riesgo de simplificar mucho la cuestión y teniendo en cuenta que los matices se difuminan en cualquier generalización, se podría decir que en torno a la relación de los profetas bíblicos con el culto existen dos posturas fundamentales entre los estudiosos, opuestas ente sí, y una tercera que resulta más sintética (De Andrado, 2016, pp. 49-51; Eidevall, 2011, 2011). La primera de ellas plantea que los profetas clásicos, como Amós, Isaías o Jeremías, consideraban el culto sacrificial como algo opuesto a la verdadera fe en YHWH. Se trata de la opinión más clásica, defendida por autores, en su mayoría pertenecientes a Iglesias Reformadas, de la relevancia de Wellhausen[89]. Aunque no es la comprensión más habitual en la actualidad, por más que alguno la mantenga (Barton, 2005), no podemos prescindir ella y de quienes consideran la acción profética como un avance hacia la espiritualización del culto[90].

Mucho más frecuente es considerar que los profetas no rechazaron los sacrificios como tal, sino en la medida en que estos no venían acompañados por unas actitudes éticas y religiosas coherentes con tal expresión cultual (Sicre, 2011, pp. 428-442). Si bien el consenso mayoritario de estudiosos abraza esta posición, hay quienes plantean que esto no justificaría la dureza e inflexibilidad de algunas expresiones proféticas contra la práctica sacrificial. Estos autores proponen una tercera línea de comprensión que integra un modo concreto de interpretar los sacrificios en la antigüedad y que matiza esta segunda postura de los estudiosos.

En el estudio del fenómeno religioso sacrificial se ha incorporado el concepto de *reciprocidad* como un elemento clave para entenderlo correctamente (DeMaris, 2013; Ullucci, 2011, 2012, 2015). Esta teoría plantea que es necesario comprender los sacrificios de una forma análoga al intercambio de regalos. Esta práctica social, presente en todas las culturas, no pretende ofrecer al otro algo que necesite, sino establecer y reforzar

[89] Estaba suficientemente vigente en la primera mitad del s. XX, de ahí la necesidad en esa época de extenderse en los motivos de crítica a esta postura (Coleran, 1944). Para críticas más recientes (Bibb, 2004).

[90] La vivencia sacrificial de la comunidad de Qumrán, alejados del Templo de Jerusalén pero con un claro sesgo sacerdotal, es un claro ejemplo de esto que denominamos *espiritualización* del culto (Chazon, 2000; Falk, 2000; Schiffman, s. f., 2014). Stegemann prefiere hablar de *sustitución* para evitar comprenderlo como algo superior (Stegemann, 2001).

una relación. Como los intercambios no requieren ser iguales en su valor ni simultáneos en su entrega, la reciprocidad genera relaciones de poder, pues crea una diferencia entre el que entrega y quien ha de devolver el gesto. La entrega mutua de dones refleja que la vinculación entre las partes goza de buena salud. Desde este planteamiento, el sacrificio sería tanto el regalo que un sujeto o grupo humano ofrece a su divinidad como la expresión de comunión entre ambas partes.

Aplicar esta hipótesis a los textos bíblicos permite interpretar de modo diverso al habitual la crítica profética a los sacrificios (Eidevall, s. f., 2017; Glaim, 2017). Rechazar un regalo no implica un problema con el regalo en sí, sino que delata una relación dañada. Esta percepción de los sacrificios queda patente en la misma Escritura, al menos, así se vislumbra en este versículo que el libro de los Jueces pone en boca de la madre de Sansón:

> Su mujer le respondió: "Si YHWH hubiera querido matarnos no habría aceptado de nuestra mano el holocausto ni la oblación, no nos habría mostrado todas estas cosas ni precisamente ahora nos habría hecho oír esto" (Jueces 13,23).

La prueba de que Dios no tiene nada que reprochar contra Manóaj ni contra su mujer es el hecho de que ha aceptado su holocausto y oblación. La interpretación teológica que hacen los profetas de las situaciones bélicas y de las invasiones de otras naciones haría incongruente que, ante tal amenaza, YHWH aceptara los sacrificios y lo que estos implican.

En el Antiguo Oriente Próximo era habitual comprender la guerra como una ordalía o juicio divino (Cucca, 2010, p. 91; Liverani, 2003, pp. 149-156; Lohfink, 1990, p. 57). De este modo, una derrota era interpretada bien como la muestra de que la divinidad del pueblo vencido era más débil que la del vencedor o bien como evidencia de que había dejado de protegerlo debido a un comportamiento reprensible. Esta percepción del conflicto frente a pueblos extranjeros explica que los libros proféticos interpreten los fracasos bélicos como un castigo correctivo que realiza YHWH sirviéndose de la mediación de otras naciones. No resultaría coherente que, mientras Dios tuviera algo que reprochar a Israel, aceptara un acto sacrificial que, además, requeriría una respuesta de protección por su parte.

Que YHWH rechace los sacrificios implica que la reciprocidad que esa dinámica expresa no puede ser forzada con ofrendas. Además, de modo indirecto, ese rechazo da por supuesto una valoración positiva del culto sacrificial en sí, por más que la situación concreta por la que pasa la relación entre Dios e Israel no permita acoger lo que este simboliza. Esa vinculación dañada resulta aún más patente en momentos históricos en los que el riesgo a ser vencidos por una potencia militar extranjera era una amenaza real. Esta clave interpretativa también nos ayudará a comprender el uso del imaginario sacrificial que hacen los textos proféticos refiriéndose a los extranjeros. Nos acercamos a los textos bíblicos desde una perspectiva sincrónica, pues nuestro interés no recae en elementos históricos sino en cómo se emplea la metáfora y con qué finalidad.

3. IMAGINARIO SACRIFICIAL REFERIDO A EXTRANJEROS

Si bien el imaginario no se reduce a la utilización de cierto vocabulario, la presencia de términos sacrificiales delata con certeza su existencia. El recurso al lenguaje cultual en los libros proféticos no resulta extraño cuando se aplica a Israel. Es lógico que su identidad como pueblo de Dios se exprese de manera cultual, pues así se manifiesta y fortalece el vínculo con la divinidad que le define (Guevara Llaguno, 2023). Más llamativo resulta que se emplee este mismo imaginario referido a pueblos paganos, pues entre estos y YHWH no existe ninguna relación que encuentre su expresión en tales formas rituales.

Fijándonos en los pasajes en los que los vocablos sacrificiales se emplean con más frecuencia en relación a Israel, *grosso modo* podemos clasificarlos en tres grandes bloques: los textos en los que se rechazan los sacrificios por el motivo que sea, aquellos que denuncian el culto idolátrico que se realiza y los pasajes en los que se apunta a un cumplimiento futuro en el que los sacrificios evidenciarán la armoniosa relación entre YHWH y su pueblo. Creemos que existe cierta analogía entre esta tipificación básica y aquella que podemos emplear cuando los textos con ese mismo imaginario se refieren a los extranjeros, de ahí que será la estructura que sigamos en adelante.

3.1. El sacrificio de las naciones como salvación para Israel

Tal y como hemos planteado, las críticas proféticas al culto de Israel evidencian que algo en el comportamiento del pueblo ha lastimado la relación con YHWH. La consecuencia es que los sacrificios ofrecidos no son aceptados. Comprendidos así, estos pasajes conllevan un juicio divino a Israel que resulta negativo. De forma paralela, también encontramos textos en los que el imaginario sacrificial se emplea en oráculos de condena dirigidos a naciones extranjeras. Así se expresa un juicio profético contra Edom:

> Porque se ha emborrachado en los cielos mi espada; ya desciende sobre Edom y sobre el pueblo de mi anatema para hacer justicia. La espada de YHWH está llena de sangre, engrasada de sebo, de sangre de carneros y machos cabríos, de sebo de riñones de carneros, porque tiene YHWH un sacrificio en Bosrá, y gran matanza en Edom. En vez de búfalos caerán pueblos, y en vez de toros un pueblo de valientes. Se emborrachará su tierra con sangre, y su polvo será engrasado de sebo. Porque es día de venganza para YHWH, año de desquite del defensor de Sion (Isaías 34,5-8).

Por más que la mayoría de traducciones castellanas prefieran hablar de *matanza*, la expresión hebrea remite a un *sacrificio* que tiene YHWH o que Él mismo realizará en su honor (Blenkinsopp, 2015, p. 492; Ramis Darder, 2006, p. 290). El imaginario cultual no se reduce a la presencia del término *sacrificio*, pues la repetida mención a la *sangre* y al *sebo* junto con un elenco bastante amplio de animales parece evocarnos con fuerza a esta práctica religiosa. A la relación natural que se puede establecer entre dos acciones cruentas, como el sacrificio y la batalla, se le une la conexión fonética entre las palabras hebreas *sacrificio* (זבח) y *matanza* (טבח).

Las expresiones "día de venganza" y "año de desquite" parecen apuntar hacia un futuro de tintes escatológicos. Raabe considera que estos versículos ejemplifican el recurso a la particularización, donde el juicio universal anunciado en Isaías 34,1-4 se concreta en Edom (Raabe, 2002, pp. 659-660). Si bien no se explicitan motivos concretos que justifiquen la dureza del pasaje, sabemos que la enemistad con Edom es antigua y que se agravó cuando estos colaboraron con Babilonia contra Judá.

No resulta anodino que YHWH se defina como "defensor de Sion". Con esta manera divina de auto-presentarse parece aún más clara cierta

vinculación entre este oráculo contra Edom y aquel salvífico a favor de Jerusalén presente en el capítulo siguiente (Isaías 35,1-10). Así, el sacrificio de un enemigo extranjero que Dios efectúa resulta ser también la expresión de una acción protectora en favor de su pueblo. Desde los parámetros de comprensión planteados, nos encontraríamos ante una expresión de *reciprocidad* del Señor para con Israel.

Es fácil reconocer elementos similares en este oráculo contra Egipto:

> Aquel día será para el Señor YHWH, día de venganza para vengarse de sus adversarios. Devorará la espada y se hartará y se abrevará de su sangre; pues será el sacrificio de YHWH Sebaot en la tierra del norte, cabe el río Éufrates (Jeremías 46,10).

Las expresiones "aquel día" y "día de venganza" nos sitúan, del mismo modo que el pasaje contra Edom, en un horizonte escatológico. De nuevo, y a pesar de que muchas traducciones castellanas prefieran traducir *matanza*, se habla del *sacrificio* que realiza YHWH. Y es que, cuando es Dios quien sacrifica, no lo hace con animales sino con pueblos que han dañado al suyo. Por más que tal acción sacrificial se posponga al momento del juicio último, esta conlleva una promesa de salvación para Israel que también se realizará plenamente en ese mismo futuro escatológico.

De hecho, como ya apuntábamos, hay una estrecha vinculación entre los oráculos contra las naciones y las promesas de salvación a Israel. Esta conexión justifica tanto que YHWH se ocupe de pueblos que no le dan culto a Él sino a otros dioses como que dirija este tipo de mensajes a naciones que no van a conocer tales amenazas, pues no pueden acceder a ellas (Gosse, 1990; Tremblay, 2015)[91]. Paradójicamente, quienes habían sido mediación del castigo divino contra Israel, finalmente serán castigados para salvación del pueblo de Dios.

El sacrificio que YHWH realiza de naciones enemigas sirve para restablecer y restañar la relación entre Él e Israel, reflejando, además, la reciprocidad desde la que se puede comprender el culto sacrificial. Si el

[91] Nos oponemos a quienes defienden que el monoteísmo bíblico explica ambas cuestiones (Sherwin, 2003). Tampoco aclara la cuestión considerarlas una advertencia y una llamada a la conversión para Jerusalén (Ramis Darder, 2006, p. 294).

rechazo divino a los sacrificios de Israel era consecuencia de un juicio negativo por comportamientos que dañaban la Alianza y, además, precedían a una acción punitiva que era mediada por otras naciones, el recurso al imaginario sacrificial dirigido a pueblos extranjeros se emplea para condenar a quienes habían ejecutado el castigo divino contra Israel, sirviendo como oráculo de salvación indirecto para el pueblo de Dios. Así, los oráculos de condena contra las naciones enemigas se convierten en indirectos oráculos de salvación para Israel.

3.2 . El sacrificio que idolatra la crueldad

Es sabido que el monoteísmo bíblico no es tan rígido como solemos pensar. De hecho, en los textos proféticos se asume sin mayor dificultad que cada nación tiene sus propios dioses, todos ellos distintos de YHWH. Entre los profetas bíblicos es frecuente que el vocabulario sacrificial se concentre cuando estos denuncian la práctica idolátrica de Israel, en cambio no es habitual que los motivos de reproche contra los pueblos extranjeros se dirijan contra su práctica religiosa que, por definición, da culto a divinidades diversas a Dios. Con todo, sí encontramos un texto en el que se recurre al imaginario sacrificial refiriéndose de forma irónica a su culto religioso:

> Tus ojos puros no pueden ver el mal, eres incapaz de contemplar la opresión. ¿Por qué ves a los traidores y callas cuando traga el impío al que es más justo que él? Tratas a los hombres como a peces del mar, como a reptiles que no tienen amo. A todos los pesca con anzuelo, los apresa en su red, los recoge en su copo. Por eso se alegra y regocija, por eso sacrifica a su red, y ofrece incienso a su copo, pues por ellos abunda su presa, su comida es suculenta. Por eso vacía su red sin cesar, matando matar naciones sin piedad (Habacuc 1,13-17).

Habacuc lanza una queja a YHWH por la crueldad de quienes son su mediación para castigar a Israel. Si bien la intervención violenta de los caldeos es interpretada como azote divino, su excesiva crueldad chirría con la experiencia que tiene el profeta de un Dios que es "incapaz de contemplar la opresión" (Habacuc 1,13). La extrema vulnerabilidad de Israel se expresa refiriéndose a ellos como animales "que no tienen amo" (Habacuc 1,14). Esta expresión puede describir una carencia de líderes que les convierte en presa fácil del imperio babilónico (Renz,

2021; Whitekettle, 2015, pp. 260-262), pero también puede apuntar a la falta de protección divina que implica una derrota militar. Como apuntábamos antes, si Israel ha sido vencida por el enemigo esto se debe a que Dios ha dejado de protegerlos.

La referencia a la pesca no resulta artificial, pues en acadio se emplea la misma palabra para referirse al pescador, al cazador y al soldado (Andersen, 2001, p. 184). Esta metáfora no solo subraya la impotencia del pueblo agredido, sino también la facilidad con la que actúa el agresor. La ironía llega a su máxima expresión cuando se describe el culto que reciben los instrumentos de pesca. La red y el copo se presentan como dioses para los caldeos, pues a ellos se les sacrifica y se les ofrece incienso. El imaginario sacrificial no se reduce a estas expresiones explícitas, pues los verbos hebreos *alegrar* y *regocijar* parecen tener también resonancias cultuales (Morla, 2009, p. 109).

Podría entenderse que Habacuc denuncia como idolátrico el culto a los dioses caldeos. Esto parece conectar con el *Ay* que se dirige contra la idolatría en Habacuc 2,18-20 y en el que los dioses carecen de nombre y se identifican solo por el material del que están fabricados[92]. Aun así, por más que sean abundantes los textos proféticos que denuncian el culto ofrecido a divinidades extranjeras, se critica cuando este es llevado adelante por Israel, pero no es habitual que se cuestione esta práctica cuando son las naciones paganas quienes lo llevan adelante. Pero, más que una denuncia al sistema religioso de los caldeos, el texto de Habacuc parece denunciar una idolatría más grave que la propiamente religiosa, pues consiste en poner la confianza en las propias fuerzas y en todo aquello que les posibilita tratar con crueldad al pueblo sometido.

El profeta interpreta que el castigo divino llega a Israel mediado por la acción caldea y como consecuencia de que YHWH ha dejado de proteger a su pueblo. Los babilonios, en vez de dar culto a Aquel que ha puesto en sus manos, como peces "sin amo", al pueblo vencido, divinizan los instrumentos de guerra y a sus propias fuerzas, perpetuando así

[92] Legaspi plantea que existe cierta vinculación entre ambos textos de Habacuc, aunque propone que, más que denunciar el culto de los caldeos a otras divinidades, se cuestiona la veracidad de este cuando su verdadero dios es la muerte (Legaspi, 2017).

su comportamiento depredador. Esto, no solo implica ignorar la acción de Dios a través de ellos, sino también perseverar en una ferocidad que contradice la experiencia divina de Habacuc. De este modo, el imaginario sacrificial aplicado a este pueblo extranjero se convierte en una irónica denuncia, no tanto dirigida contra el culto pagano como contra la divinización de la propia potencia bélica y la persistencia en la crueldad.

3.3. Israel como sacrificio agradable de las naciones

Junto a pasajes proféticos que critican con dureza los sacrificios que realiza Israel, también nos encontramos textos que apuntan hacia el futuro escatológico y en los que el culto adquiere un protagonismo esencial. Es lo que sucede, por ejemplo, ante la centralidad del Templo futuro que se describe en los últimos capítulos de Ezequiel (Ezequiel 40–48) o con la promesa divina que se hace en Jeremías de que "a los sacerdotes levíticos no les faltará quien en presencia mía eleve holocaustos y queme incienso de oblación y haga sacrificio cada día" (Jeremías 33,18). Así, la promesa de la relación llevada a plenitud entre YHWH y su pueblo se expresa también a través de un lenguaje cultual, donde la reciprocidad y el vínculo entre ambos serán perfectos.

De modo similar, también encontramos textos que se dirigen a naciones extranjeras, que recurren al imaginario sacrificial y que se enmarcan en el contexto de una promesa divina que se cumplirá en el futuro escatológico. Es lo que podemos observar, por ejemplo, en este pasaje que describe la conversión de Egipto:

> Aquel día habrá un altar de YHWH en medio del país de Egipto y una estela de YHWH junto a su frontera. Estará como señal y testimonio de YHWH Sebaot en el país de Egipto. Cuando clamen a YHWH a causa de los opresores, les enviará un libertador que los defenderá y librará. Será conocido YHWH en Egipto, y conocerá Egipto a YHWH aquel día, le servirán con sacrificio y ofrenda, harán votos a YHWH y los cumplirán (Isaías 19,19-21).

Las repetidas menciones a *aquel día* nos sitúan en ese marco temporal indefinido del cumplimiento de las promesas divinas. El imaginario sacrificial es evidente, no solo por la mención al *sacrificio* y *ofrenda*, sino también por la referencia a otros elementos cultuales, como el altar o el hecho de hacer y cumplir votos. Este texto, además, sigue a un oráculo

de condenación dirigido a la misma nación de Egipto (Isaías 19,1-15), lo que parece coherente con una interpretación salvífica del castigo. La secuencia *punición – promesa* parece sugerir que la finalidad del primero es posibilitar el segundo.

La localización del altar "en medio" del país impide que podamos identificarlo con la isla de Elefantina, donde hubo una importante comunidad judía. Un elemento curioso del pasaje, a la vez que paradójico, son las claras resonancias a la experiencia del Éxodo (Beaulieu, 2015). La secuencia *opresión – clamar – liberación* por parte de Dios es la misma que se evidencia en la teofanía que experimenta Moisés ante la zarza ardiente (cf. Éxodo 3,7-10). Aquella nación que había sido la opresora de Israel y de la que YHWH les salvó de manera paradigmática, se convertirá en el objeto de la liberación divina cuando su sufrimiento le impulse a clamar al Señor. El opresor de ayer se transformará en el liberado del mañana y Quien lo lleve adelante será el mismo Dios que sacó a Israel de Egipto.

La salvación por parte de YHWH no es, por tanto, un privilegio exclusivo de Israel. Del mismo modo que la liberación de Egipto se convirtió en un acontecimiento paradigmático que constituye a Israel como pueblo de Dios, también Egipto *conocerá* al Señor, con las resonancias afectivas que tiene esta acción, y establecerá con Él un vínculo que se manifiesta cultualmente. También con esta nación extranjera la acción salvífica divina será la condición de posibilidad para hacer experiencia de YHWH y establecer una relación entre Él y Egipto que se expresa con sacrificios, del mismo modo en que se generó entre Él e Israel. Los sacrificios y ofrendas responden así a los beneficios divinos y, por tanto, resultan acordes con ese principio de reciprocidad que rige en esta expresión cultual.

Si bien este texto apunta a la conversión de un pueblo pagano en concreto, con las connotaciones que conlleva que se trate de Egipto, este otro pasaje remite a los extranjeros de un modo mucho más genérico:

> En cuanto a los extranjeros adheridos a YHWH para su ministerio, para amar el nombre de YHWH, y para ser sus siervos, a todo aquel que guarda el sábado sin profanarle y a los que se mantienen firmes en mi alianza, yo les traeré a mi monte santo y les alegraré en mi Casa de oración. Sus holocaustos y sacrificios serán gratos sobre mi altar. Porque mi Casa será llamada Casa de oración para todos los pueblos (Isaías 56,6-7).

Es fácil reconocer el imaginario sacrificial, no solo porque se nombren sus "holocaustos y sacrificios", sino también por las repetidas menciones al Templo, al altar y a otras prácticas religiosas, como el sábado o la oración. En este caso no se refiere a un pueblo pagano concreto. No se trata de un oráculo orientado a un colectivo definido por su identidad nacional ni a la totalidad de los extranjeros, sino, más bien, se dirige a un grupo determinado por la calidad de su relación con YHWH.

Si en el texto anterior se apuntaba a la conversión de Egipto, ahora se da por supuesto que esta ya se ha realizado entre algunos paganos. Estos versículos se refieren a quienes, siendo extranjeros de nacimiento, mantienen un vínculo estrecho con el Dios de Israel. Así lo delatan las acciones que le dirigen al Señor, pues le *aman* y le *sirven*. La intimidad es tal que el texto sugiere la posibilidad de que ejerzan algún tipo de servicio cultual, a pesar de su origen no sacerdotal, pues se habla de ellos como unidos a YHWH "para su ministerio".

Estos versículos forman parte del prólogo del TritoIsaías (Isaías 56,1-8) que, a su vez, conecta con la conclusión del capítulo 66[93], que también ostenta un fuerte carácter universalista. De hecho, aunque no resulte tan evidente el imaginario vinculado a los sacrificios, se habla de las *ofrendas* que traerán (Isaías 66,20) y afirma que de esas naciones "tomaré para sacerdotes y levitas" (Isaías 66,21) (Eidevall, 2011, pp. 55-57).

La misión de mediación divina que los pueblos habían recibido en la corrección y castigo a Israel adquiere un rostro distinto en el futuro escatológico. Los extranjeros que sobrevivan al juicio de YHWH (Isaías 66,14-17) verán su gloria y serán enviados por Él (Isaías 66,18-19). Ellos reunirán al Israel disperso y lo presentarán ante YHWH a modo de ofrenda (Isaías 66,20). Así, las naciones se dibujan en este pasaje como devotos oferentes y, a la vez, al pueblo de Dios como ofrenda agradable. Estas celebraciones cultuales que culminan el libro de Isaías no diferencian entre unas naciones y otras, pues "de luna en luna nueva y de sábado en sábado, vendrá todo el mundo a prosternarse ante mí" (Isaías 66,23).

En ese futuro que Dios promete, no solo se aceptarán los sacrificios de Israel, sino también los de los extranjeros que se hayan convertido y

[93] El libro bíblico de Isaías está formado por tres partes de tres épocas distintas, llamadas: ProtoIsaías (Isaías 1–39), DeuteroIsaías (Isaías 40–55) y TritoIsaías (Isaías 56–66).

mantengan una relación íntima con YHWH. Así, en el tiempo escatológico Sion se convertirá en el centro cultual al que acudan creyentes de cualquier nacionalidad, donde los sacrificios ofrecidos serán aceptados, porque la relación entre los oferentes y Dios no estará dañada nunca más.

4. ALGUNOS SUBRAYADOS A MODO DE CONCLUSIÓN

Comprender los sacrificios desde la clave de reciprocidad nos permite interpretar su acogida o su rechazo por parte de Dios desde una perspectiva que enriquece la comprensión habitual, pues apunta al estado de salud de la relación entre YHWH y su pueblo. De esta manera, el recurso al imaginario de los sacrificios desborda lo cultual y remite a los vínculos que se expresan en ellos y que se amplían a las naciones extranjeras.

Hemos estructurado estas páginas a partir de cierta analogía entre el uso del lenguaje sacrificial dirigido a Israel y aquel que remite a pueblos paganos. A partir de lo que hemos visto hasta ahora, podemos deducir que el imaginario sacrificial en los libros proféticos se encuentra estrechamente relacionado con la idea, no unívoca en los textos proféticos, del *día de YHWH*, de ahí las fuertes connotaciones escatológicas de los pasajes en los que se recurre a él. Cuando remite a los pueblos extranjeros se hace aún más patente la doble dimensión del juicio divino, esto es, punitivo y salvífico. Nuestro recorrido por textos que recurren al imaginario sacrificial aplicándolo a otras naciones nos permite extraer algunas conclusiones sobre estos dos aspectos.

La manifestación definitiva de Dios al final de los tiempos conlleva aplicar su justicia, y esto supone, por una parte, la reivindicación y el desagravio de quienes no actuaron como era deseable y, por otra parte, el cumplimiento pleno de la salvación prometida. El imaginario sacrificial sirve para describir ambas dimensiones. Al referirse a la primera, se dibuja a YHWH siendo quien lleva adelante el sacrificio de naciones extranjeras. Aquellos que, a lo largo de la historia, sirvieron de mediación para la corrección divina de Israel, serán ofrecidos como sacrificio que declara la buena salud de la relación entre Dios y su pueblo. En línea con la interpretación de los sacrificios como intercambio de dones, la calidad del vínculo se pone en evidencia en la iniciativa divina a la hora de ofrecer su ofrenda.

En otros pasajes proféticos la situación de amenaza bélica, interpretada como acción correctiva del Señor ante el comportamiento de Israel, conlleva el rechazo divino de los sacrificios ofrecidos. El juicio escatológico se dibuja también en clave bélica y sacrificial, pero teniendo a YHWH como sujeto activo de esta acción cultual. Estos oráculos de condena contra pueblos extranjeros son, a su vez, promesa tanto de salvación para Israel como de restauración del vínculo que le une a su Dios.

El texto de Habacuc que denuncia una actitud idolátrica con el imaginario sacrificial (Habacuc 1,13-17) puede resultar anecdótico. Aún así, ese pasaje es capaz de sugerirnos cómo se produce entre las naciones extranjeras la transición de ser un instrumento divino del castigo merecido por Israel a convertirse en objeto del sacrificio divino en favor de su pueblo. El culto que los paganos realizan para con sus dioses no suele ser denunciado por los profetas clásicos. Por más que se pueda ridiculizar la veneración a realidades construidas por manos humanas, esta solo es un tema de clara denuncia profética cuando es Israel quien lo realiza. Con todo, el pasaje de Habacuc critica con dureza una actitud idolátrica, no tanto referida a divinidades paganas, sino, más bien, al hecho de ignorar su condición de mediación divina, poner la confianza en las propias fuerzas, venerar los instrumentos de opresión y perpetuar así la crueldad contra los vencidos. Esta actitud, que Habacuc expresa con un lenguaje sacrificial, podría ser la causa de que ellos mismos se conviertan en sacrificio ofrecido por YHWH en el futuro.

Por otra parte, la plenitud de salvación que implica el juicio se describe recurriendo al imaginario sacrificial. En esta ocasión no es YHWH quien realiza los sacrificios sino la totalidad de los creyentes, donde no se distinguirá entre quienes tengan origen pagano y quienes no. De este modo, los límites étnicos no serán una cuestión definitiva, ya que esta será la relación mantenida con Dios, en la que todos se pueden integrar.

A pesar de que los aspectos punitivos y salvíficos del juicio parecen totalmente diversos entre sí, hemos podido observar la conexión entre el castigo anunciado a Egipto y su conversión prometida al final de los tiempos. Igual que los oráculos de condenación a las naciones parecen vinculados con las promesas de salvación dirigidas a Israel, también podría intuirse que los pasajes en los que el imaginario sacrificial referido a paganos se utiliza en clave de condena no estarían excesivamente

alejados de aquellos en los extranjeros están incorporados en la salvación definitiva. De esta manera se estaría vislumbrando cómo el castigo no tiene una finalidad revanchista sino, más bien, salvífica e integradora.

5. BIBLIOGRAFÍA

Andersen, F. I. (2001). *Habakkuk. A New Translation with Introduction and Commentary*. Doubleday.

Barton, J. (2005). The Prophets and the Cult. En J. Day (Ed.), *Temple and Worship in Biblical Israel* (pp. 111-122). T&T Clark.

Beaulieu, S. A. (2015). Egypt as God's people: Isaiah 19:19-25 and its allusions to the Exodus. *Journal of the American Oriental Society*, *135*, 453-470.

Bibb, B. D. (2004). The Prophetic Critique of Ritual in Old Testament Theology. En L. L. Grabbe & A. O. Bellis (Eds.), *The Priests in the Prophets. The Portrayal of Priests, Prophets and Other Religious Specialists in the Latter Prophets* (pp. 31-43). T & T Clark.

Blenkinsopp, J. (2015). *El libro de Isaías (1-39)*. Sígueme.

Chazon, E. G. (2000). Liturgical Communion with the Angels at Qumran. En D. K. Falk, F. García Martínez, & E. M. Schuller (Eds.), *Sapiential, Liturgical and Poetical Texts from Qumran. Proceedings of the Third Meeting of the International Organization for Qumran Studies. Oslo 1998. Published in Memory of Maurice Baillet* (pp. 95-105). Brill.

Coleran, J. E. (1944). The Prophets and Sacrifice. *Theological Studies*, *5*, 411-438.

Cucca, M. (2010). *Il corpo e la città. Studio del rapporto di significazione paradigmatica tra la vicenda di Geremia e il destino di Gerusalemme*. Cittadella.

De Andrado, P. N. (2016). Ḥesed and Sacrifice: The Prophetic Critique in Hosea. *The Catholic Biblical Quarterly*, *78*, 47-67.

DeMaris, R. E. (2013). Sacrifice, an Ancient Mediterranean Ritual. *Biblical Theology Bulletin: Journal of Bible and Culture*, *43*(2), 60-73. https://doi.org/10.1177/0146107913482279

Eidevall. (2011). The Role of Sacrificial Language in Prophetic Rhetoric. En C. A. Eberhart (Ed.), *Ritual and Metaphor: Sacrifice in the Bible* (pp. 49-61). Society of Biblical Literature.

Eidevall, G. (s. f.). Rejected Sacrifice in the Prophetic Literature: A Rhetorical Perspective. *Svensk Exegetisk Årsbok*, *78*, 31-45.

Eidevall, G. (2017). Prophetic Cult-Criticism in Support of Sacrificial Worship? The Case of Jeremiah. En H. L. Wiley & C. A. Eberhart (Eds.), *Sacrifice, Cult, and Atonement in Early Judaism and Christianity. Constituents and Critique* (pp. 151-167). SBL Press.

Falk, D. K. (2000). Qumran Prayer Texts and the Temple. En D. K. Falk, F. G. Martínez, & E. Schuller (Eds.), *Sapiential, Liturgical and Poetical Texts from Qumran: Proceedings of the Third Meeting of the International Organization for Qumran Studies, Oslo 1998. Published in Memory of Maurice Baillet* (pp. 106-126). Brill.

Glaim, A. (2017). "I Will Not Accept Them": Sacrifice and Reciprocity in the prophetic Literature. En H. L. Wiley & C. A. Eberhart (Eds.), *Sacrifice, Cult, and Atonement in Early Judaism and Christianity. Constituents and Critique* (pp. 125-149). SBL Press.

Gosse, B. (1990). Isaïe 34–35. Le chatiment d'Edom et des nations, salut pour Sion. Contribution à l'étude de la rédaction du livre d'Isaïe. *Zeitschrift für die Alttestamentliche Wissenschaft*, *102*, 396-404.

Guevara Llaguno, M. J. (2023). La fuerza inclusiva de la legislación sacrificial del Levítico. *Estudios Eclesiásticos*, *98*(385), Article 385. https://doi.org/10.14422/ee.v98.i385.y2023.001

Lakoff, G., & Mark, J. (1980). *Metaphors We Live by*. The University of Chicago Press.

Legaspi, M. C. (2017). Opposition to Idolatry in the Book of Habakkuk. *Vetus Testamentum*, *67*, 458-469.

Liverani, M. (2003). *Relaciones internacionales en el Próximo Oriente antiguo, 1600–1100 a.C.* Bellaterra.

Lohfink, N. (1990). *Violencia y pacifismo en el Antiguo Testamento*. Desclée De Brouwer.

Morla, V. (2009). *Nahúm, Habacuc, Sofonías*. Desclée De Brouwer.

Raabe, P. R. (2002). The Particularizing of Universal Judgment in Prophetic Discourse. *The Catholic Biblical Quarterly*, *64*, 652-674.

Ramis Darder, F. (2006). *Isaías 1-39*. Desclée de Brouwer.

Renz, T. (2021). *The books of Nahum, Habakkuk and Zephaniah*. William B. Eerdmans.

Schiffman, L. H. (s. f.). Qumran Temple?: The Literary Evidence. *Journal of Ancient Judaism*, *7*, 71-85.

Schiffman, L. H. (2014). Sacrifice in the Dead Sea Scrolls. En A. Houtman, M. Porthuis, J. J. Schwartz, & J. Turner (Eds.), *The Actuality of Sacrifice. Past and Present* (pp. 89-106). Brill.

Sherwin, S. (2003). «"I am against you": Yahweh's Judgement on the Nations and its Ancient Near Eastern Context. *Tyndala Bulletin*, *54*, 149-160.

Sicre, J. L. (2011). *Introducción al profetismo bíblico*. Verbo Divino.

Stegemann, W. (2001). Sacrifice as Metaphor. En J. J. Pilch (Ed.), *Social Sientific Models for Interpreting the Biblie. Essays by the Context Group in Honor of Bruce J. Malina* (pp. 310-327). Brill.

Tremblay, H. (2015). Comment comprendre les oracles contre les nations chez les prophètes? *Science et Espirit*, *67*, 51-68.

Ullucci, D. (2011). Contesting the Meaning of Animal Sacrifice. En J. Wright Knust & Z. Várhelyi (Eds.), *Ancient Mediterranean Sacrifice* (pp. 57-74). Oxford University Press.

Ullucci, D. (2012). *The Christian Rejection of Animal Sacrifice*. Oxford University Press.

Ullucci, D. (2015). Sacrifice in the Ancient Mediterranean: Recent and Current Research. *Currents in Biblical Research*, *13*, 388-439.

Whitekettle, R. (2015). How the Sheep of Judah Became Fish: Habakkuk 1,14 and the Davidic Monarchy. *Biblica*, *96*, 273-281.

Williamson, H. G. M. (2020). The Day of the Lord in the Book of Isaiah and the Book of the Twelve. En R. J. Bautch, J. Eck, & B. M. Zapff (Eds.), *Isaiah and the Twelve: Parallels, similarities and differences* (pp. 223-242). De Gruyter.

PANORAMA DEL DERECHO A LA VIDA INDEPENDIENTE Y A LA ASISTENCIA PERSONAL EN SUECIA, REINO UNIDO, ALEMANIA Y ESPAÑA

MERCEDES LÓPEZ-PÉREZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La asistencia personal es un apoyo formal y regularizado mediante un contrato profesional, cuyo fin es que la persona con discapacidad y necesidades de apoyo, pueda realizar las tareas que por sí sola no puede llevar a cabo (Arnau et al., 2007). Por tanto, es una herramienta básica que favorece la autonomía, permitiendo a estas personas asumir la gestión y el control de sus propias vidas (Ratzka, 2017).

Este apoyo nace dentro del Movimiento de Vida Independiente en los EEUU a finales de los años 60 del siglo XX, cuando las personas con discapacidad se agrupan para reivindicar sus derechos y libertades (Arnau, 2013; García Alonso, 2003). Uno de éstos es el derecho a vivir de forma independiente y en igualdad de oportunidades al resto de la ciudadanía y para hacerlo realidad, la asistencia personal es imprescindible.

La llegada de este movimiento a Europa, en los años 80, comienza por las islas británicas y los países nórdicos, para luego extenderse por todo el continente. A España llega en el 2001 con la creación del Foro de Vida Independiente y Divertad que inicia la divulgación y desarrollo de la filosofía de vida independiente (Campo, 2005).

En Europa, en la década de los 90, se pusieron en marcha diferentes proyectos de asistencia personal y se aprobaron las primeras normativas que la regulan en Noruega, Suecia, Reino Unido, Italia, etc. En la siguiente década, a nivel internacional, se ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo

19, reconoce la asistencia personal como un derecho de estas personas (ONU, 2006). Sin embargo, la llegada de la asistencia personal a España no será hasta el año 2006, que entró a formar parte de su ordenamiento jurídico en forma de prestación económica de asistencia personal.

2. OBJETIVO

Tras conocer el origen y desarrollo de este recurso, el objetivo de este trabajo es analizar y describir la situación de la asistencia personal en Suecia, Reino Unido, Alemania y España.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha utilizado una metodología cualitativa a través de un diseño observacional descriptivo transversal con la finalidad de entender de una manera lo más completa posible, el fenómeno de la asistencia personal. Como técnica de recogida de información se ha utilizado la revisión documental de datos secundarios en cada uno de los países objeto de estudio. Para lo cual, se ha procedido a revisar, recopilar y analizar la información disponible en informes, registros, memorias, actas, estudios y estadísticas relacionadas con la asistencia personal en páginas webs de cada país. Además, se ha contactado con entidades públicas y privadas de Suecia, Reino Unido, Alemania y España.

En la tabla 1 y tabla 2, respectivamente, se presenta los listados de páginas webs y entidades públicas/privadas consultadas de Suecia, Reino Unido, Alemania y España.

TABLA 1. *Páginas webs consultadas*

Assistanskoll
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)
Departamento de Salud y Ayuda Social de Reino Unido (Department of Health and Social Care)
Departamento de Trabajo y Pensiones de Reino Unido (Department for Work and Pensions)
Embajadas en España de Alemania, Suecia y Reino Unido
EuroStat (Estadísticas de la Unión Europea)
EUR-Lex (Tratados, acuerdos, legislación y jurisprudencia de la Unión Europea)
Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)
Instituto Nacional de Estadística de España (INE)
Ministerio de Asuntos Sociales de Suecia *(Socialdepartementet)*
Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social de España
Ministerio Federal de Empleo y Asuntos Sociales de Alemania (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales)*
Ministerio Federal de Sanidad Alemán *(Bundesministerium für Gesundheit)*
Oficina Nacional de Estadística de Alemania (DISTATIS)
Oficina Nacional de Estadística de Reino Unido (Office for National Statistics)
Oficina Nacional de Estadística de Suecia (SCB)
Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)
Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD)
Foro de Vida Independiente y Divertad
PREDIF
Departamento para la Política Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa (Gizarte Politikako departamentuak Gipuzkoako Foru Aldundiaren)
Servicio de Autonomía Personal del Instituto Foral de Bienestar Social de la Diputación Foral de Álava (Autonomia Pertsonaleko Zerbitzua Gizarte Ongizaterako Foru Erakundea Arabako Foru Aldundiaren)
Servicio Municipal de Asistente Personal del Instituto Municipal de Personas con Discapacidad del Ayuntamiento de Barcelona (Servei Municipal d'Assistent Personal de l'Institut Municipal de Persones amb Discapacitat de l'Ajuntament de Barcelona)
Asociación para la Vida Independiente de la Comunidad Valenciana "VICOVAL Vida Independiente"
Asociación Vida Independiente de Andalucía (VIAndalucía)
Fundación ECOM
Oficina de Vida Independiente de Barcelona, Galicia y Madrid

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. *Administraciones públicas y entidades privadas contactadas*

Entidades suecas	Independent Living Institute, ILI (Instituto de Vida Independiente)
	Embajada de Suecia en España
	Socialdepartementet (Ministerio de Asuntos Sociales de Suecia)
	Statistiska centralbyrån (Oficina Nacional de Estadística de Suecia)
	Stockholmskooperativet för Independent Living, STIL (Cooperativa de Estocolmo para la Vida Independiente)
Entidades alemanas	Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Ministerio Federal de Empleo y Asuntos Sociales)
	Bundesministerium für Gesundheit (Ministerio Federal de Sanidad)
	Deutschen Behindertenrat (Consejo Alemán de la Discapacidad)
	Embajada de Alemania en España
	Forum selbstbestimmte Assistenz behinderter Menschen e.V., FORSEA (Foro de Asistencia Auto-gestionada de Personas con Discapacidad)
	Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V., ISL e.V./Dachverband der Zentren für Selbstbestimmtes Leben (Asociación en Defensa de la Vida Independiente en Alemania/Federación de Centros de Vida Independiente)
	Statistisches Bundesamt (Oficina Federal de Estadística) Staatliche Statistikämter (Oficinas Estatales de Estadísticas de los 16 países/Länder alemanes)
Entidades británicas	Adult Social Care Statistics (Estadísticas de Atención Social para Adultos)
	British Council of Disabled People (Consejo Británico de Personas Discapacitadas)
	Department for Work and Pensions (Departamento de Trabajo y Pensiones)
	Department of Health and Social Care (Departamento de Salud y Ayuda Social)
	Embajada del Reino Unido en España
	Independent Living Fund Scotland (Fondo de Vida Independiente de Escocia)
	Llywodraeth Cymru/Welsh Government (Gobierno de Gales)
	National Assembly for Wales (Asamblea Nacional de Gales)
	National Center for Independent Living (Centro Nacional para la Vida Independiente)
	Northern Ireland Executive (Gobierno de Irlanda del Norte)
	Northern Ireland Social Care Council (Consejo de Atención Social de Irlanda del Norte)
	Northern Ireland Statistics and Research Agency (Agencia de Investigación y Estadística de Irlanda del Norte)
	Office for Disability Issues (Oficina para Asuntos de Discapacidad)
	Office for National Statistics (Oficina Nacional de Estadística)
	Scottish Government (Gobierno de Escocia)
	Scottish Neighbourhood Statistics (Oficina de Estadística de Escocia)
	Statistics & Research Llywodraeth Cymru/Welsh Government (Estadísticas del gobierno de Gales)
Entidades españolas	Consejería de Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía
	Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)
	Instituto Nacional de Estadística de España (INE)
	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad
	Ministerio de Trabajo e Inmigración
	Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)

Fuente: Elaboración propia

Se ha realizado el análisis de las fuentes documentales más relevantes, a través de las memorias, informes, leyes, estudios, etc. A su vez, se ha contactado, por correo electrónico, con la persona responsable de cada

una de las entidades que proporcionan asistencia personal. Se les ha informado sobre la investigación y se les ha solicitado información sobre la asistencia personal, población que la recibe, etc. en sus respectivos países. Con ella se ha conseguido una imagen panorámica de la realidad de la asistencia personal y la vida independiente en los cuatro países estudiados.

Aclarar que, desde el primer momento, sé ha sido consciente de las dificultades que conlleva el análisis de un mismo fenómeno, como la asistencia personal, en diferentes contextos socioculturales (Szmolka y De Cueto, 2011), lo que puede inducir a problemas de comparabilidad. Por ejemplo, el término "asistente personal" en el Reino Unido está dentro del sector de los cuidados y hace referencia a un cuidador, trabajador social, asistente de hogar, etc. mientras que en los demás países no es así.

4. RESULTADOS

Se muestra la situación del derecho a la vida independiente y a la asistencia personal de las personas con discapacidad en cada uno de los países objeto de esta investigación.

4.1. ASISTENCIA PERSONAL EN SUECIA

En el año 1993 se aprueban dos leyes que regulan este apoyo: la Ley sobre Apoyo y Servicios a las Personas con gran Discapacidad, también conocida como Ley de Asistencia Personal (Lag 1993:387 om stöd och service till vissa funktionshindrade) y la Ley de Beneficios de Asistencia (Lagen 1993:389 om assistansersättning) (Ratzka, 2003).

4.1.1. Características de la asistencia personal

Desde el 1 de enero de 1994, la asistencia personal es un derecho de las personas con discapacidad y necesidades de apoyo. Es uno de los diez servicios y apoyos especiales que regula la Ley. Su objetivo es garantizar los apoyos necesarios que les permiten tener una vida autónoma y fomentar la participación en igualdad de oportunidades (Regeringskansliet, 27 Maj 1993a).

Los requisitos para acceder son: tener una discapacidad, necesitar un elevado nivel de apoyo para realizar las actividades básicas y ser menor de 65 años (Regeringskansliet, 27 Maj 1993b). Las necesidades básicas que dan derecho a recibirla, son: ayuda con la higiene personal, alimentación, vestido, comunicación y otros tipos de asistencia. Tienen reconocido este derecho (Regeringskansliet, 27 Maj 1993a):

- Las personas con una discapacidad intelectual, autismo o similar.
- Los adultos con deterioro intelectual causado por daño cerebral.
- Otras discapacidades físicas o mentales importantes y permanentes no debidas al envejecimiento normal y que originen una amplia necesidad de apoyos.

En cuanto al número de horas de asistencia, teóricamente es ilimitado. Se pueden obtener hasta 24 horas al día, todos los días de la semana (Socialstyrelsen, 2009).

Para calcular la cuantía económica solamente depende de la necesidad de asistencia y cubre el 100% del coste de las horas de asistencia que se otorguen. Si las necesidades de apoyo son superiores a 20 h/semana es la Agencia de la Seguridad Social (administración del Estado) (Regeringskansliet, 27 Maj 1993b) la que costea la asistencia personal, de acuerdo con una tarifa fija por hora de asistencia que en el año 2016 está fijada en 288 kr[94]/h (28,12€/h aproximadamente). Existen algunos supuestos, por razones especiales, en los que el importe de la prestación económica puede aumentar hasta un 12% de la cantidad estándar que en el año 2016 se establece en 323 kr/hora (31,54 €/h aproximadamente). Si la necesidad de ayuda es inferior a 20 horas semanales es la administración local la responsable de sufragar los gastos de asistencia personal y la mayoría de los municipios sufragan la misma tarifa por hora que la Agencia de la Seguridad Social (Assistanskoll, 2017; (Regeringskansliet, 27 Maj 1993a).

Una vez concedidas las dietas de asistencia se puede pagar directamente a la persona beneficiaria o a su tutor/a y pueden elegir entre dos opciones, contratar ella misma sus propios asistentes personales o a través de

[94] 1kr (corona sueca) = 0,0976€ (4/6/2019)

un proveedor de asistencia. Si se decide por la primera opción, no se puede contratar a ningún familiar con quién conviva (Regeringskansliet, 27 Maj 1993a) y si se opta por la segunda, se puede escoger entre tres tipos de proveedores: administración local, empresa privada o cooperativa. Destacar que en diciembre de 2015 están registrados 1109 proveedores privados de asistencia, entre empresas y cooperativas (Assistanskoll, 2017).

Entre los supuestos que son incompatibles con la asistencia personal están residir en (Regeringskansliet, 27 Maj 1993b):

- Una institución perteneciente al Estado o a una administración local.
- Una institución cuya gestión es subsidiada por el Estado o una administración local.
- Una vivienda tutelada.

4.1.2. Coste de la asistencia personal

Según información del año 2016, el coste total en asistencia personal es de 26.300.000.000,00kr (2.567.983.099,91€ aproximadamente). Mientras que el gasto de la administración local es de 4.800.000.000,00kr (468.681.326,22€ aproximadamente). Esto significa que un total de 31.100.000.000,00kr (3.036.664.426,12€ aproximadamente) se destinan a financiar la asistencia personal (Regeringskansliet, 2017).

4.1.3. Número de personas beneficiarias

En septiembre de 2017, hay 15.115 personas que perciben la ayuda de la Agencia de la Seguridad Social. El 45,8% son mujeres y el 54,2% hombres. Las mujeres tienen una media de 126,72 horas de asistencia/semana, mientras que los hombres tienen 130,92 horas de asistencia/semana. Además, alrededor de 4.575 personas reciben esta ayuda de su municipio, el 45,6% mujeres y el 54,1% hombres (Assistanskoll, 2017).

Si se atiende a la elección de los proveedores, el 23,5% han contratado su asistencia personal a través del municipio, el 65,9% la han contratado por una empresa, el 7,3% por una cooperativa y el 3,3% han contratado ellas mismas sus asistentes personales. Y aquellas que reciben la ayuda de su municipio, el 43% han contratado su asistencia a través del municipio, el

50% por una empresa, el 6% por una cooperativa y el 1% han contratado ellas mismas sus asistentes personales (Assistanskoll, 2017).

4.1.4. Los/as asistentes personales

En 2016, hay contratados 89.400 asistentes personales, de los que 19.500 son empleados de la administración pública y 69.900 empleados privados. Según el "Informe Municipal sobre la Situación Laboral de los Asistentes Personales" (Personliga assistenters arbetssituation. Fakta och debatt: Kartläggning av en ny arbetsmarknad) el 70,8% son mujeres, tres de cada cuatro tienen menos de 35 años y el 33,25% es de origen extranjero. Su nivel educativo es muy variado, aunque una proporción bastante alta, el 29% tiene una educación universitaria (Assistanskoll, 2017).

El salario base mensual varía si se trabaja para la administración o para una entidad privada. En septiembre de 2016, los primeros tienen un sueldo base mensual de 22.600,00kr/mes (2.206,71€ aproximadamente), mientras que los que tienen un contrato con una entidad privada son de 22.700,00kr/mes (2.216,47€ aproximadamente). En el caso que estos trabajadores estén contratados directamente por la persona beneficiaria, o por su tutor/a, cobran por horas de servicio, siendo la media del salario base por hora de 136,30kr (13,31€ aproximadamente). Aunque estos profesionales no se acojan a ningún convenio colectivo, el empleador tiene que cumplir tres leyes: la Ley de Tiempo de Trabajo, Ley de Protección del Empleo y Ley del Ambiente de Trabajo (Arbetstidslagen, Lagen om anställningsskydd och Arbetsmiljölagen) (Assistanskoll, 2017).

En relación a las condiciones laborales de los asistentes personales, también dependen del convenio colectivo al que pertenezca la entidad para la que trabajen y que, según este, puede variar el número de horas laborables semanales, los días festivos, el periodo vacacional, los viajes, las asignaciones de contingencia, etc. (Assistanskoll, 2017).

Señalar por último que, en Suecia, todos los/as asistentes personales están representados por la organización sindical *Kommunal* (Assistanskoll, 2017).

4.2. ASISTENCIA PERSONAL EN EL REINO UNIDO

La asistencia personal se recibe a través de los denominados pagos directos como establece la Ley de Cuidados Comunitarios (Community Care Act) o Ley de Pago Directo (Direct Payments Act) de 1997 que regula dicho sistema por el cual las personas con necesidades de apoyo reciben una cuantía económica equivalente al coste de un servicio proporcionado directamente por la administración local. Su objetivo es conseguir que las personas con necesidades de cuidados tengan mayores niveles de elección y control. Con este dinero se puede contratar un servicio de asistencia personal, bien a través de una entidad privada o directamente a su asistente personal. Una de las características principales de esta Ley, es la de otorgar mayores niveles de capacidad de elección y control a las personas con necesidades de apoyo (Glasby y Littlechild, 2016).

4.2.1. Características del pago directo

Según el Departamento de Salud, los pagos directos son retribuciones o prestaciones económicas que la administración local abona a la persona beneficiaria, o a otra persona que actúa en su nombre para satisfacer todas sus necesidades elegibles de atención y apoyo. Esto asegura que la persona con discapacidad pueda tener el control total sobre su propia atención (Department of Health, 2014).

Actualmente, tienen derecho a los pagos directos todas las personas con necesidades de cuidados y apoyos, como son:

- Las personas de entre 18 y 65 años con alguna discapacidad física, sensorial, dificultades de aprendizaje, con enfermedades mentales y con SIDA/VIH.
- Las personas mayores de 65 años con necesidades de apoyo.
- Los jóvenes de 16 y 17 años con discapacidad.
- Los padres y madres o tutores de niños y niñas con discapacidad.
- Los cuidadores mayores de 16 años.
- Las personas con discapacidad psíquica.

Asimismo, esta ley excluye del derecho a recibir pagos directos, a las personas con antecedentes penales y en tratamiento de desintoxicación de sustancias drogodependientes (Glasby y Littlechild, 2016).

Esta ley establece que las autoridades locales están obligadas a proporcionar pagos directos a las personas con necesidades de apoyos, sin embargo, no se pueden utilizar en caso de estancias de más de 4 semanas de cuidado residencial en un periodo de 12 meses y tampoco para contratar a un familiar que conviva con la persona beneficiaria, salvo en circunstancias excepcionales (Glasby y Littlechild, 2016).

Cuando la persona solicita un pago directo, los servicios sociales comunitarios realizan una evaluación de sus necesidades y capacidad mental para gestionar su propio pago directo. Si el informe es favorable, la persona puede optar entre varias modalidades: un presupuesto personal en forma de pago directo, un presupuesto personal gestionado[95] o un presupuesto personal mixto[96]. Si elige alguna de estos dos últimas, también debe optar entre la administración local, una empresa o una entidad proveedora de servicios que le administre su presupuesto personal. Si elige el pago directo, la persona beneficiaria sin o con ayuda de la persona nominada/designada[97] o autorizada[98], podrá destinarlo a comprar cualquier servicio que le ayude a cubrir sus necesidades o también, a contratar directamente a su asistente personal. En cualquier caso, elija una opción u otra, la persona tiene que justificar la utilización de ese dinero a la administración local (Department of Health, 2014).

---

[95] *Presupuesto personal gestionado*: La administración local posee el presupuesto, organiza los servicios, paga a los proveedores de esos servicios y se ocupa de cualquier problema.

[96] *Presupuesto personal mixto*: La gestión y organización del presupuesto personal es compartida por la administración local y por la persona beneficiaria. La administración local mantiene parte del presupuesto y organiza algunos servicios; la persona beneficiaria recibe la otra parte del presupuesto personal como pago directo y organiza otros servicios (Department of Health, 2014).

[97] *Persona nominada o designada* es cualquier persona que acepta administrar un pago directo en nombre de la persona con necesidades de cuidado.

[98] P*ersona autorizada* es cualquier persona que acepta administrar un pago directo en nombre de una persona que carece de capacidad mental de acuerdo con la Ley de Capacidad Mental (Mental Capacity Act) de 2005 (Department of Health, 2014).

La Ley de Cuidados, aprobada en 2014 (Care Act) establece que los pagos directos se integren en los llamados presupuestos personales y se extiendan a otras áreas como por ejemplo la atención de la salud (Glasby y Littlechild, 2016). Según su artículo 26, los presupuestos personales pueden emplearse para sufragar los gastos relacionados con asuntos de la vivienda, de la atención médica o del bienestar (The National Archives, chapter 23, 2014).

4.2.2. Coste de los pagos directos

De acuerdo con los datos del año fiscal 2015-2016 en Escocia el gasto en pagos directos se calcula en 94.500.000,00£[99] (107.624.160,00€ aproximadamente) (Scottish Government Riaghaltas na h-Alba, 2017). En ese mismo periodo, en Inglaterra el gasto en pagos directos es de 1.623.402.000,00£ (1.848.454.219,26€ aproximadamente) (National Statistics, 2017). En Irlanda del Norte en 2016, el coste en pagos directos es de 21.903.424,20£ (24.945.371,75€ aproximadamente) (Department of Health, 2018). En cambio, en Gales no se ha podido obtener ninguna información al respecto.

4.2.3. Número de personas beneficiarias

En el año 2016 en el Reino Unido hay 72.000 personas que reciben pagos directos (Skills for Care and Development, 2018c). Si se desglosa estos datos entre los cuatro países que conforman el Reino Unido, en Escocia durante el año fiscal 2015-2016, el número de personas que reciben pagos directos es de 5.561, el 54% son mujeres y el 64% tienen menos de 65 años (Scottish Government Riaghaltas na h-Alba, 2017). En Inglaterra, 154.465 personas con necesidades de apoyo, reciben pagos directos y de éstos, el 62,92% tienen una edad entre 18 a 64 años y un 37,08% son mayores de 65 años (NHS Digital, 2017). En Irlanda del Norte en ese mismo periodo, se realizan 13.533 pagos directos (Department of Health, 2018). Y en Gales el número de personas que reciben pagos directos a 31 de marzo 2016, es de 4.807 (Statistical First Release, 2016).

[99] 1£ (libra esterlina) = 1,1389€ (4/6/2019)

4.2.4. Los/as asistentes personales

En todo el Reino Unido durante el año 2016 había 151.300 empleados como asistentes personales (Skills for Care and Development, 2018c).

En Inglaterra, en ese mismo año, había 115.000 asistentes personales contratados. Un 83% son mujeres y un 17% hombres. La media de edad es de 44,4 años.

En Gales había más de 3.600 empleos de asistentes personales, siendo 1.600 a tiempo completo (Skills for Care and Development, 2018d).

Esta cifra asciende a 4.600 empleos de asistentes personales en Escocia, de los cuales 2.100 son a tiempo completo (Skills for Care and Development, 2018b).

Aunque de Irlanda del Norte no se ha podido encontrar datos específicos sobre estos profesionales, sí se puede afirmar que en 2016 había 38.500 empleados en el sector de atención social para adultos y entre ellos, se incluyen a los asistentes personales (Skills for Care and Development, 2018a).

4.3. ASISTENCIA PERSONAL EN ALEMANIA

Desde el 1 de julio de 2001, fecha de la entrada en vigor del Libro IX del Código Social de Rehabilitación y Participación de las Personas con Discapacidad (Sozialgesetzbuch Neuntes Buch–Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen), Alemania cuenta con una ley que regula la participación de las personas con discapacidad y sus familiares (BMAS, 2018), haciendo realidad su derecho a la autodeterminación y a la participación social. Esta Ley tiene por objetivo promover la autonomía y la participación plena, efectiva e igual en la sociedad de estas personas y, a su vez, evitar o contrarrestar todo forma de discriminación (Bundesgesetzblatt, Nr. 27, 2001).

4.3.1. Características del presupuesto personal

En Alemania, la asistencia personal se puede comprar a través del presupuesto personal. Éste es un derecho exigible por todas las personas con necesidades de apoyo para realizar sus actividades diarias, ya sea

debido a una enfermedad o a una discapacidad física, psíquica o intelectual y por un período de al menos 6 meses (Van Hauwermeiren y Decruynaere, 2009). Los presupuestos personales tienen por finalidad cubrir los gastos originados por las necesidades de apoyo y cuidado, permitiendo su acceso y participación en la comunidad (Bundesgesetzblatt, Nr. 30, 1994).

Tienen derecho a él todas las personas con discapacidad y necesidades de apoyo, con independencia de la edad, grado y tipo de discapacidad, siempre que cumplan los siguientes requisitos (Bundesgesetzblatt, Nr. 30, 1994):

- Necesitar ayuda por motivo de enfermedad o discapacidad de origen físico, psíquico o intelectual, para realizar al menos, dos actividades básicas de la vida diaria o una actividad instrumental de la vida diaria.
- Es necesario que la situación de cuidados y atención se mantenga por un periodo mínimo de 6 meses.
- Haber cotizado al menos 2 años al Seguro de Cuidados de Larga Duración.

Se pueden financiar los servicios de apoyo a la integración y participación en la vida comunitaria, entre ellos la asistencia personal, en el lugar de trabajo y en actividades de tiempo libre, transporte, enfermería, costes de terapia, equipo de apoyo, etc. La persona beneficiaria decide cómo invertir su presupuesto personal. Si hace uso de un asistente personal, entonces la autoridad determina la cuantía del presupuesto que recibirá para este fin, variando según la región de residencia de la persona beneficiaria. Se paga mensualmente y se puede elegir entre que se ingrese el presupuesto directamente al proveedor de cuidados o a la propia persona beneficiaria (Bundesgesetzblatt, Nr. 30, 1994).

El presupuesto personal cubre todas las necesidades identificadas en el plan de ayuda y según el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, la cantidad mensual del presupuesto personal se fija según el nivel de necesidades de apoyo y de ingresos de las personas beneficiarias (Bundesgesetzblatt, Nr. 30, 1994; BMAS, 2012). Desde su entrada en vigor,

el presupuesto personal de menor cuantía que se ha aprobado ha sido de 36€ y el de mayor de alrededor de 13.000€. La mayoría de los presupuestos personales aprobados oscilan entre los 200€ y 800€ mensuales (BMAS, 2018).

4.3.2. Coste del presupuesto personal

Aunque la información sobre los presupuestos personales (coste, beneficiarios y asistentes personales) en este país es casi inexistente y la poca que se ha obtenido es antigua e incompleta, es conveniente mostrarla ya que así, se tendrá una imagen general de la realidad de las personas con discapacidad con respecto a la vida independiente.

Con los presupuestos personales se pueden adquirir distintos tipos de ayuda para cubrir las necesidades de la persona beneficiaria. La asistencia personal es una de las ayudas que están dentro de la "asistencia para la inclusión de las personas con discapacidad" (Eingliederungshilfe für behinderte Menschen). Son una serie de ayudas que tiene por finalidad prevenir la discapacidad, eliminar o mitigar los efectos de una ya existente e incluir en la sociedad a las personas con discapacidad (DESTATIS, 2018). Es una de las ayudas más importantes de la asistencia social alemana. El gasto bruto en asistencia para la integración de estas personas en 2016 es de 17.923.700.000 € (DESTATIS, 2018).

4.3.3. Número de personas beneficiarias

Según la información aportada por la Oficina Federal de Estadística, a finales de 2013 hay 8.516 personas con discapacidad recibiendo un presupuesto personal. El número de personas beneficiarias de la asistencia de integración para personas con discapacidad, en ese mismo año, es de casi 835.000 personas (DESTATIS, 2015) y en 2016, aumentó hasta llegar a 895.000 personas beneficiarias, la mayoría son hombres (59%) (DESTATIS, 2018).

4.3.4. Los/as asistentes personales

No existe información pública relacionada con estos profesionales, solamente se ha conseguido información sobre un colectivo laboral más amplio como son los cuidadores y en los que están integrados los/as asistentes personales. Por lo cual, se presenta los datos pertenecientes a los/as cuidadores/as en el marco del seguro de cuidados continuados.

De acuerdo con el informe de "Resultados en Alemania de los cuidados en el marco del Seguro de Cuidados Continuados" (Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung Deutschlandergebnisse), a finales de 2015 hay 356.000 cuidadores/as en el servicio de atención ambulatoria. La gran mayoría son mujeres (87%), de entre 30 y 49 años. El 69% está contratados a tiempo parcial. Un 55% de estos trabajadores tienen una formación en salud y enfermería. Un 3% son estudiantes de una titulación relacionada con enfermería.

4.4. ASISTENCIA PERSONAL EN ESPAÑA

Desde el 2006, con la aprobación de la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (en adelante LAPAD), se reconoce el derecho a una prestación económica de asistencia personal (en adelante PEAP) a las personas con discapacidad y en situación de dependencia. Está regulada en su artículo 19 como una prestación económica que tiene por finalidad sufragar los gastos derivados de la contratación de una asistencia personal que proporcione a la persona beneficiaria una vida autónoma, ya sea en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria como en el acceso al mundo laboral y educativo (BOE, 15 de diciembre de 2006).

4.4.1. Características de la asistencia personal

Las condiciones específicas de acceso a PEAP se establecen por acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. En términos generales, para tener derecho a recibirla se tienen que cumplir una serie de obligaciones que son comunes en todo el territorio nacional, como son (BOE, 15 de diciembre de 2006):

- Obtener el reconocimiento de persona en situación de dependencia en alguno de los grados establecidos.
- Poseer la nacionalidad española.
- Residir en territorio español, al menos durante cinco años y de éstos, dos deberán ser inmediatamente anteriores a la fecha de presentación de la solicitud.
- Tener la capacidad necesaria para decidir qué servicios precisa, ejercer el control y dar las instrucciones necesarias a su/s asistentes personal/es.

Realizar un contrato laboral a su/s asistente/s personal/es, con la consiguiente alta en el régimen de la Seguridad Social correspondiente.

Su concesión está condicionada a la aprobación de un Programa Individual de Atención en el que se debe establecer la PEAP como uno de los recursos más adecuados a las necesidades de la persona en situación de dependencia (BOE, 15 de diciembre de 2006).

En relación al número de horas de asistencia depende de las necesidades de apoyo de la persona beneficiaria, ya que la LAPAD no especifica cuantas deben ser.

La cuantía de la PEAP varía según el grado de dependencia reconocido y de la capacidad económica de la persona dependiente. Sin embargo, existen dos niveles de cuantías máximas que dependen de (Junta de Andalucía, 2018):

a. Si la persona beneficiaria tiene reconocido el grado de dependencia y la prestación económica antes del 1 de agosto del 2012, entonces recibe 833,96 €/mes, si tiene el grado III y nivel 2. En cambio, si posee el grado III y nivel 1, percibe 625,47€/mes.

b. Si la persona solicitó el reconocimiento de la situación de dependencia antes del 1 de agosto del 2012 pero la resolución administrativa de dicho reconocimiento y de la prestación económica fueron posteriores a la citada fecha (en este caso también se incluyen los nuevos solicitantes), la cuantía de la prestación económica de asistencia personal es para el grado III de 715,07€/mes; para el grado II de 426,12/mes y para el grado I de 300,0€/mes.

Señalar que la PEAP se establece como renta exenta. Una vez determinada la cuantía individual se deducen, en los supuestos en que la persona beneficiaria sea titular de cualquier otra prestación similar en otro régimen público de protección social, el importe de las siguientes prestaciones (BOE, 15 de diciembre de 2006):

- Complemento de gran invalidez.
- Complemento de la asignación económica por hijo a cargo mayor de 18 años con un grado de discapacidad igual o superior a 75 por ciento.
- Complemento por necesidad de tercera persona de la pensión de invalidez no contributiva.
- Subsidio de ayuda a tercera persona previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).

La PEAP es incompatible con los demás servicios y prestaciones económicas, exceptuando el servicio de tele-asistencia, los servicios de prevención de las situaciones de dependencia y de promoción de la autonomía personal (BOE, 15 de diciembre de 2006).

La asistencia personal se pone en práctica a través del/la asistente personal (Rodríguez-Picavea, 2007). Aunque la LAPAD no dice nada al respecto, una vez revisada toda la normativa de las comunidades autónomas en esta materia, los requisitos que deben cumplir estos trabajadores para desempeñar su labor son los siguientes:

- Ser mayor de 18 años.
- Residir legalmente en España.
- Proporcionar asistencia personal mediante un contrato laboral con la persona beneficiaria –en su caso con su representante legal- o con una empresa prestadora del servicio.
- Certificar las obligaciones de afiliación y alta en el correspondiente régimen de la Seguridad Social.
- Cumplir las condiciones de idoneidad para prestar el servicio.

Una cuestión crucial es la formación requerida a estos profesionales, actualmente no existe ninguna titulación específica para ejercer esta profesión. En el Acuerdo de 7 octubre de 2015, por el cual el Pleno del Consejo Territorial de Servicios Sociales y Dependencia aprobó el denominado "Sistema de acreditación en la cualificación de categorías profesionales del sistema de dependencia, que garantizará la profesionalización del sector y la calidad del empleo", se recoge los requisitos necesarios y la cualificación profesional de atención socio-sanitaria a personas en situación de dependencia en el domicilio, para quienes realicen las funciones de asistencia personal. Este acuerdo obligaba, a partir del 31 de diciembre de 2017, a tener terminado un ciclo formativo de grado medio para poder trabajar de asistente personal (BOE, 16 de noviembre de 2015).

Desde el MVI y de los propios asistentes personales, siempre se ha demandado un nivel de cualificación profesional y un reconocimiento de esta figura, pero la aprobación de estos acuerdos entra en contradicción con los principios de este movimiento que considera que es la propia persona con discapacidad, la responsable de formar a sus propios asistentes, ya que así se ajustarán a sus características, necesidades, costumbres, deseos y gustos (PREDIF, 2015).

4.4.2. Coste de la asistencia personal

El coste de la asistencia personal en España no es una cuestión fácil de dilucidar ya que en ella intervienen diferentes actores. La Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las aportaciones de las personas beneficiarias.

De acuerdo con la información aportada por el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas en 2016, la Administración General del Estado presupuestó 1.252.000.000,29€ al mantenimiento del Sistema de Autonomía y Atención a la Dependencia (en adelante SAAD). Tras las aportaciones de las diferentes comunidades autónomas y de las personas beneficiarias, el coste total fue de 7.986.000.000€ (Comisión para el Análisis de la Situación del Sistema de Dependencia, 2017).

Para conocer el coste de la asistencia personal, solamente se puede realizar una estimación, en base al número de personas beneficiarias que reciben la PEAP, por lo que se estima que, en 2016, el coste de esta prestación ha sido de 28.000.000€, lo que significa tan solo un 0,3% del total del coste del SAAD (Comisión para el Análisis de la Situación del Sistema de Dependencia, 2017).

4.4.3. Número de personas beneficiarias

Según datos proporcionados por el SAAD, a fecha de 31 de diciembre de 2016, 1.068.967 personas son beneficiarias de una o varias prestaciones o servicios. De éstas solo 5.779 se benefician de la PEAP, esto es, un 0,52% del total de personas beneficiarias de alguna prestación económica o servicio (IMSERSO y SAAD, 2016).

4.4.4. Los/as asistentes personales

Los asistentes personales en España son un grupo de trabajadores desconocidos para la mayoría de la sociedad, incluidas las administraciones, legisladores e investigadores. Hasta ahora se les ha prestado muy poca atención, no se ha legislado sobre sus condiciones de trabajo, ni sobre su ordenación jurídica y laboral. Es por ello que las dificultades en la búsqueda de informes o estudios que proporcionen información sobre el perfil de estos profesionales han sido muchas. La única información a la que se ha tenido acceso es la proporcionada por el Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal (en adelante SEPE). Sin embargo, hay que adelantar que en esta información y dentro de la ocupación denominada "Asistentes personales o personas de compañía" se incluyen varias actividades económicas, como: "servicios sociales sin alojamiento", "administración pública y defensa; seguridad social obligatoria", "asistencia en establecimientos residenciales", "otros servicios personales" y "actividades asociativas" (SEPE, 2016). Por lo que no se puede saber con exactitud el número de asistentes personales contratados para ayudar a personas con necesidades de apoyo en sus domicilios, al no existir datos más precisos al respecto. Nos obstante, se incluye esta información porque aporta una idea global y aproximada de la realidad de estos trabajadores.

Según datos proporcionados por el SEPE, durante el año 2016 se registran 11.003 contratos de asistentes personales a 6.780 personas. De estos contratos, 10.547 tienen una duración temporal y 456 son indefinidos. Si se atiende al tipo de jornada laboral, 7.923 contratos son a tiempo parcial y 3.060 a tiempo completo. Destacar que esta profesión está fuertemente feminizada, ya que 8.713 contratos se realizan a mujeres y 2.290 a hombres. Por grupos de edad, la mayoría de los contratos son realizados a personas de entre 30 y 44 años; les siguen los contratos a personas mayores de 44 años y un número muy similar son los contratos registrados a personas de entre 18 y 29 años (SEPE, 2016).

Y por último señalar que en lo que respecta a sus condiciones laborales, recalcar que también es un dato difícil de conocer, al no existir una regulación estatal, ni convenio colectivo que regule esta figura laboral.

En la Tabla 3, se presenta de manera resumida la información sobre la asistencia personal en estos cuatro paísesTabla 3. Características de la asistencia personal en Suecia, Reino Unido, Alemania y España.

TABLA 3. *(Cont.) Características de la asistencia personal en Suecia, Reino Unido, Alemania y España*

	SUECIA (9.747.000 de habs.)	**REINO UNIDO** (65.110.000 de habs.)	**ALEMANIA** (46.450.000 de habs.)	**ESPAÑA** (46.450.000 de habs.)
PIB per cápita	45.800€	40.100€	37.100€	23.300€
LEGISLACIÓN	- *Lagen 1993:387 om stöd och service till vissa funktionshindrade* (Ley sobre Apoyo y Servicios a las Personas con gran Discapacidad o Ley de Asistencia Personal) - *Lagen 1993:389 om assistansersättning* (Ley de Beneficios de Asistencia)	*Community Care Act or Direct Payments Act* (Ley de Cuidados Comunitarios o Ley de Pago Directo)	*Sozialgesetzbuch Neuntes Buch– Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen* (Libro Noveno del Código Social-Rehabilitación y Participación de las Personas con Discapacidad)	*Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia*
ENTRADA EN VIGOR	1994	1997	2001	2007
OBJETIVO	Garantizar los apoyos necesarios que le permitan tener una vida independiente y fomentar la participación en la sociedad en igualdad	Conseguir que las personas con necesidades de cuidados tengan mayores niveles de elección y control	Promover la autonomía y la participación de las personas con discapacidad y evitar o contrarrestar la discriminación.	Sufragar los gastos derivados de la contratación de una asistencia personal que proporcione a la persona beneficiaria una vida autónoma, ya sea en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria como en el acceso al mundo laboral y/o educativo
REQUISITOS PARA TENER DERECHO	- Tener una gran discapacidad - Necesitar un elevado nivel de apoyo para realizar las actividades básicas de la vida diaria - Ser menor de 65 años	- Personas entre 18 y 65 años con discapacidad físicas, sensoriales, dificultades de aprendizaje, con enfermedades mentales y con SIDA/VIH - Personas mayores de 65 años con necesidades de apoyo - Jóvenes de 16 y 17 años con discapacidad - Padres y madres o tutores de niños y niñas con discapacidad - Personas sin capacidad mental - Cuidadores mayores de 16 años	- Necesitar ayuda por motivo de enfermedad o discapacidad de origen físico, psíquico o mental, para realizar al menos, dos actividades básicas de la vida diaria o una actividad instrumental de la vida diaria. - Es necesario que la situación de cuidados se mantenga por un periodo mínimo de 6 meses. - Haber cotizado al menos 2 años al Seguro de Cuidados Continuados	- Reconocimiento de la situación de persona dependiente en cualquiera de sus grados - Poseer la nacionalidad española - Residir en el territorio español, al menos durante cinco años y de éstos, dos deberán ser inmediatamente anteriores a la fecha de presentación de la solicitud

MÁXIMO DE HORAS DE APOYO	Ilimitado	Depende de las necesidades de apoyos	Depende de las necesidades de apoyo	No especificado
CALCULO DE LA CUANTÍA ECONÓMICA	- No se tiene en cuenta los ingresos o riqueza - Depende de la necesidad de asistencia - Cubre el 100% del costo de las horas de asistencia	Depende de: - Los ingresos y ahorros de las personas beneficiarias - El nivel de necesidades de apoyo	Depende de: - Los ingresos de las personas beneficiarias - El nivel de necesidades de apoyo	Depende de: - El grado de dependencia - La capacidad económica de la persona dependiente
CUANTÍA ECONÓMICA	288kr/h (28,12€/h aproximadamente) por razones especiales se incrementa hasta un 12%, siendo 323kr/hora (31,54€/h aproximadamente).	No hay una cifra exacta	No hay una cifra exacta	Reconocido el grado de dependencia y la prestación antes de julio del 2012 la cuantía es: - Grado III, nivel 2: 833,96€/mes - Grado III, nivel 1: 625,47€/mes Reconocido después de la fecha mencionada, será: - Grado III: 715,07€/mes - Grado II: 426,12€/mes - Grado I: 300,00€/mes
INCOMPATIBILIDADES	Residir en: - Una institución perteneciente al Estado o a una administración local - En una institución cuya gestión es subsidiada por el Estado o una administración local - En una vivienda tutelada	- Personas con antecedentes penales y en tratamiento de desintoxicación de sustancias drogodependientes. - Para estancias de más de cuatro semanas de cuidado residencial en un periodo de 12 meses.		Las prestaciones económicas serán incompatibles entre sí, salvo con el servicio de teleasistencia, los servicios de prevención de las situaciones de dependencia y de promoción de la autonomía personal.

TABLA 3. *(Cont.) Características de la asistencia personal en Suecia, Reino Unido, Alemania y España*

COSTE DE LA AP	31.100.000.000kr (3.421.000.000€ aprox.)	1.739.805.424,20£ (1.981.464.397,62€ aprox.)	17.923.700.000€ (Asistencia para la inclusión de las personas con discapacidad)	28.000.000 €
Nº DE PERSONAS BENEFICIARIAS	19.690	72.000 personas recibieron pagos directos	Presupuesto personal: 8.516 personas (2013) Asistencia de integración para personas con discapacidad: 895.000 personas (2016)	5.519
Nº DE ASISTENTES PERSONALES	89.400	151.300	356.000 cuidadores (2015)	6.780
SUELDO DE LOS ASISTENTES PERSONALES	Entre 22.600kr/mes (2.316,27€/mes) y 22.700 SEK/mes (2.326,52 €/mes) de sueldo base			Entre 833,96€/mes y 300,00€/mes
FORMACIÓN DE LOS ASISTENTES PERSONALES	No hay ninguna concreta	No hay ninguna concreta		No hay ninguna concreta

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, la asistencia personal está reconocida legalmente en los cuatro países estudiados, a través de una serie de ayudas para hacer realidad el derecho de las personas con discapacidad a *"vivir de forma independiente y a ser incluidas en la comunidad"* pero los procedimientos, características, recursos destinados son completamente diferentes.

En Suecia y en España se reconoce explícitamente una prestación económica para la adquisición de asistencia personal. En cambio, en el Reino Unido y Alemania se consigue a través de un presupuesto personal en forma de pago directo asignado a las personas con necesidades de apoyos y cuidados.

Hasta el momento, solamente en Suecia se ha aprobado una legislación específica que regula este apoyo. En España, la LAPAD es una ley generalista que regula las ayudas y prestaciones a las personas en situación de dependencia. En el Reino Unido y Alemania, sus respectivas normativas reconocen, únicamente, el derecho a un presupuesto personal para la adquisición de asistencia personal.

A continuación, se expone las conclusiones de cada uno de los países:

En Suecia:

- Es el único país de los cuatro estudiados que regula la asistencia personal.
- Es fácil acceder a toda la información sobre la asistencia personal.
- El gasto público en este recurso es muy elevado.
- La asistencia personal es un yacimiento de empleo.
- Los asistentes personales son profesionales protegidos por convenios colectivos y sindicato.

En el Reino Unido:

- Existe un desigual acceso a la información sobre los pagos directos. Al ser un país formado por cuatro territorios, las fuentes de información son muy variadas y dispares.
- El Estado británico realiza un importante gasto público en pagos directos.
- Los pagos directos para obtener asistencia personal son un yacimiento de empleo.
- La profesión de asistente personal es un trabajo sin horarios e insuficientemente pagada.

En Alemania:

- La información sobre asistencia personal es casi inexistente y la poca que existe es antigua e incompleta.
- El gasto público en presupuestos personales es desconocido.
- Los "cuidados" son una parcela del mercado laboral que proporciona miles de empleos.
- El trabajo de asistente personal es una profesión desconocida.

En España:

- Existe una falta de información en todo lo relacionado con la asistencia personal.
- El gasto público en este recurso es irrisorio.
- La asistencia personal no se aprovecha como fuente de empleo. La idea que aún prevalece sobre los cuidados de las personas dependientes, sigue anclada a un sistema asistencialista, que junto a la falta de interés por parte de las autoridades para poner en práctica este recurso, hace que se desaproveche la oportunidad de crear miles de empleos.
- Existe un desamparo jurídico, laboral y profesional de los asistentes personales.

En síntesis, la asistencia personal es eficaz para dos cuestiones:

1. Ser clave para la promoción de la autonomía personal y la defensa del derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad.

2. Ser uno de los recursos con un gran impacto en la generación de empleo.

Estos dos argumentos deberían ser razones suficientes para que las administraciones públicas apuesten firmemente por el desarrollo de la asistencia personal, especialmente en países como España que no tiene apenas desarrollado este apoyo.

Señalar que solamente a través del conocimiento de esta realidad se puede mejorar la asistencia personal y hacer efectivo el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad.

6. REFERENCIAS

Arnau Ripollés, S. (2013). La filosofía de vida independiente. Una estrategia política noviolenta para una cultura de paz. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(1), 93-112.

Arnau Ripollés, S., Rodríguez-Picavea, A. y Romañach, J. (2007). Asistencia personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en España. Foro de Vida Independiente y Divertad.

Assistanskoll. (2019). Statistik om personlig assistans. Recuperado de https://bit.ly/44VTK2w

Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). (2012). Umsetzung und Akzeptanz des Persönlichen Budgets –Endbericht-. Berlin, Deutschland: Prognos AG.

Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). (2018). Das Persönliche Budget. Bonn, Deutschland: Publikationsversand der Bundesregierung.

Campo Blanco, M. (2005). Orígenes e historia del Movimiento de Vida Independiente. Vida Independiente en la Universidad. En Diputación Foral de Guipúzcoa (Presidencia), I Jornada de Vida Independiente, Donostia, España.

Comisión para el Análisis de la Situación del Sistema de Dependencia. (2017). Informe de la Comisión para el análisis de la situación actual del sistema de la dependencia, de su sostenibilidad y de los actuales mecanismos de financiación. Recuperado de https://bit.ly/3ylS3yW

Department of Health. (2014). Care and Support Statutory Guidance. Issued under the Care Act 2014. Recuperado de https://bit.ly/3WPl10G

Department of Health. (2018). Quarterly direct payment statistics March 2018. Recuperado de https://bit.ly/3WP1vVQ

European Commission. (2011). La Unión Europea ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de https://bit.ly/4bmILkR

García Alonso, J. V. (Coord.). (2003). El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales. Madrid, España: Fundación Luis Vives.

Glasby, J. y Littlechild, R. (2016). Direct payments and personal budgets. Putting personalisation into practice (3rd ed.). Bristol, Great Britain: Policy Press.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) y Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD). (2016). Información estadística del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. Situación a 31 de diciembre de 2016. Recuperado de https://bit.ly/3UW0sB4

Junta de Andalucía. (2018). Determinación de cuantías. Recuperado de https://bit.ly/3K8DLo3

Lag (1993:387) om stöd och service till vissa funktionshindrade. Regeringskansliet, 27 Maj 1993a.

Lag (1993:389) om assistansersättning. Regeringskansliet, 27 Maj 1993b.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 299, de 15 de diciembre de 2006, pp. 44142-44156.

National Statistics. (2017). Adult Social Care Activity and Finance Report: Detailed Analysis. England 2016-17. Recuperado de https://bit.ly/3UGgaji

NHS Digital. (2017). Adult Social Care Activity and Finance Report, England 2016-17. Recuperado de https://bit.ly/3K8DH7W

PREDIF (2015). Situación de la Asistencia Personal en España. Recuperado de https://www.asistenciapersonal.org/informe.pdf

Ratzka, A. (2003). Independent Living in Sweden. Recuperado de https://bit.ly/3V324dj

Ratzka, A. (2017). Self-determination for Persons with Extensive Disabilities through Direct Payments for Personal Assistance. Recuperado de https://bit.ly/3wDUD2Z

Regeringskansliet. (2017). Budgetpropositionen för 2018. Recuperado de https://bit.ly/3WIDcZH

Resolución de 3 de noviembre de 2015, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, que modifica parcialmente el Acuerdo de 27 de noviembre de 2008, sobre acreditación de centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, Boletín Oficial del Estado (BOE), 16 de noviembre de 2015, núm. 274, pp. 107884 a 107888.

Rodríguez-Picavea Matilla, A. (2007). Reflexiones en torno a la figura del asistente personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad). Zerbitzuan. Revista de Servicios Sociales, (41), 115-127.

Scottish Government Riaghaltas na h-Alba. (2017). Self-directed, Scotland, 2015-2016. Recuperado de https://bit.ly/3UGgZso

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2016). Información Anual de Mercado de Trabajo por Ocupación. Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal.

Skills for Care and Development. (2018a). The economic value of the adult social care sector-Northern Ireland. Final report. Recuperado de https://bit.ly/3QRpwHW

Skills for Care and Development. (2018b). The economic value of the adult social care sector-Scotland. Final report. Recuperado de https://bit.ly/3K6BfPh

Skills for Care and Development. (2018c). The economic value of the adult social care sector-UK. Recuperado de https://bit.ly/4dKbWQB

Skills for Care and Development. (2018d). The economic value of the adult social care sector-Wales. Final report. Recuperado de https://bit.ly/3yzCCDj

Sozialgesetzbuch (SGB)-Elftes Buch (XI)-Soziale Pflegeversicherung Gesetzes. Bundesgesetzblatt, Nr. 30, 28. Mai 1994, 1014-1071.

Sozialgesetzbuch-Neuntes Buch-(SGB IX) Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Bundesgesetzblatt, Nr. 27, 22 Juni 2001, 1046-1091.

Statistical First Release. (2016). Assessments and social services for adults in Wales, 2015-16. Recuperado de https://bit.ly/4apCjbz

Statistisches Bundesamt (DESTATIS). (2015). Statistik der Sozialhilfe. Eingliederungshilfe für behinderte Menschen 2013. Recuperado de https://bit.ly/3wyPwRI

Statistisches Bundesamt (DESTATIS). (2017). Pflegestatistik 2015. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse. Recuperado de https://bit.ly/3QU9E7z

Statistisches Bundesamt (DESTATIS). (2018). Ausgaben der Sozialhilfe-Eingliederungshilfe für behinderte Menschen. Recuperado de https://bit.ly/3UOdekP

Szmolka, I. y De Cueto, C. (2011). Objeto y método de la política comparada, Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Van Hauwermeiren, J. y Decruynaere, E. (2009). Direct payments in the care. Current situation in 8 European countries. Gentbrugge, België: Expertisecentrum onafhankelijk leven.

PERCEPCIÓN DE IMPACTO INCLUSIVO DE UN EVENTO DEPORTIVO POR LA POBLACIÓN RESIDENTE: LA PINK RUNNING DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

JOSÉ E. RAMOS-RUIZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La Pink Running es un evento deportivo de carreras, de carácter solidario, organizado por la emisora de radio Cadena 100, que se celebra de manera recurrente todos los años en Córdoba en el mes de marzo. En 2024 se celebró la novena edición y los participantes pueden disfrutar del evento en cuatro categorías, divididas por edades: menores de 22 años, hasta los 34 años, hasta los 49 años y a partir de 50 años cumplidos. El recorrido de la carrera abarca cinco kilómetros que transcurren por la zona centro de la ciudad, durante los cuales los participantes, fundamentalmente mujeres, inundan de color rosa las calles. La celebración de eventos deportivos en zonas urbanas interfiere en el día a día de los residentes, por lo que conocer su percepción a varios niveles y el apoyo que los mismos prestan a su celebración ofrece información útil para garantizar el éxito y la continuidad de los mismos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS EVENTOS

En la literatura académica, el concepto de "evento" ha sido abordado y definido de diversas maneras por diferentes autores y organizaciones. Estas variaciones en las definiciones reflejan la complejidad y la diversidad de interpretaciones del término, dependiendo del contexto y del propósito de cada investigación. A continuación, se presentan algunas

definiciones de "evento" proporcionadas por distintas fuentes académicas y diccionarios, cada una ofreciendo una perspectiva única sobre lo que constituye un evento.

Algunos diccionarios ofrecen una definición general y básica del término evento. Lo definen como algo que ocurre o sucede, un incidente, especialmente uno significativo. Esta definición amplia permite incluir una gran variedad de incidentes y sucesos bajo el término "evento", sin especificar si son organizados o espontáneos, lo que aporta una gran flexibilidad a su interpretación.

Sin embargo, la literatura académica proporciona definiciones orientadas a la industria de los eventos, lo que pone en relieve una de las características más inherentes a este fenómeno: la planificación de los mismos. Un evento es, por tanto, una ocasión organizada como una reunión, convención, exhibición, evento especial, cena de gala, entre otros, que a menudo está compuesto por varias funciones diferentes pero relacionadas, resaltando la complejidad y la estructura multidisciplinar de los eventos en el contexto de la industria de reuniones y convenciones.

Desde una perspectiva orientada al ocio, Ortega-Nuere (2010) describe los eventos como sucesos de ocio importantes y programados, que se realizan fuera de la programación habitual de actividades. Según esta definición, los eventos de ocio son acontecimientos extraordinarios y organizados, diferenciándolos de las actividades rutinarias y destacando su carácter especial y planificado.

Por su parte, Jo-Dolansinski et al. (2020) proponen una definición más específica y estructurada. Consideran que un evento es una ocurrencia que tiene un componente temporal, involucra a dos o más participantes, está planeada y representa una oportunidad única. Esta definición enfatiza que los eventos son planificados, tienen una duración determinada y requieren la participación de al menos dos personas, resaltando así la naturaleza colaborativa y organizada de los eventos. Otros autores describen un evento como un conjunto de actividades que tienen objetivos específicos y están dirigidas a satisfacer las necesidades de los asistentes. Según esta perspectiva, los eventos no son meras actividades aisladas, sino que están cuidadosamente organizados para alcanzar metas

particulares. Además, se destaca la importancia de la experiencia y el significado que los eventos aportan a quienes participan en ellos, subrayando su capacidad para proporcionar vivencias significativas.

En cambio, Kiryakova-Dineva et al. (2021) adoptan una visión más amplia y flexible del concepto de evento. Para estos autores, un evento puede referirse a diversas ocasiones de carácter público, oficial o privado, las cuales pueden ser tanto espontáneas como organizadas. Esta definición reconoce que los eventos pueden variar significativamente en términos de su magnitud y sus efectos, lo que permite una mayor inclusión de diferentes tipos de eventos bajo una misma conceptualización.

Finalmente, Getz y Page (2024) definen un evento como una ocurrencia que se da en un lugar y tiempo específicos, un conjunto especial de circunstancias, y un suceso notable. Esta definición subraya la especificidad temporal y espacial de los eventos, así como su naturaleza significativa y destacada. Estos autores clasifican los eventos desde dos perspectivas principales: la forma y la función. La forma de un evento se refiere a la combinación de los elementos estructurales que conforman su estilo, como un componente lúdico para eventos recreativos o la transmisión de conocimiento para eventos educativos. La función, por otro lado, se refiere al propósito u objetivo del evento, indicando que un evento puede tener múltiples funciones. En cuanto a la forma, distinguen varios tipos de eventos: culturales, políticos, artísticos, comerciales, científicos y educativos, privados o íntimos, recreativos y deportivos. Desde el punto de vista de la función que cumplen: icónicos o distintivos, de prestigio, mega eventos, mediáticos, causales, corporativos, publicitarios, especiales, interactivos y de espectador y, por último, participativos.

2.1. Definición y características de los eventos deportivos

Un evento deportivo se define como la organización de una actividad deportiva dentro de una institución deportiva, que puede ser pública o privada (Añó, 2003). Otros autores definen un evento deportivo como una competición en la que los atletas o equipos participan en una única ciudad o territorio, en un momento específico del año, de corta duración y bajo la normativa de una entidad organizadora (Freixa-Pérez et al., 2021).

Los grandes eventos deportivos son aquellos que tienen una gran repercusión social, alta asistencia de público, una notable presencia en los medios de comunicación y generan ingresos económicos significativos. Estos eventos combinan elementos de competición y festividad, lo que los hace especialmente atractivos y relevantes en el ámbito deportivo (Ayora-Pérez y García-Sánchez, 2004; Desbordes y Falgoux, 2006; Monroy-Antón, 2008; Shone y Parry, 2010; Bowdin et al., 2024).

A pesar de la diversidad de los eventos deportivos, existen una serie de características que son comunes a todos ellos. Según Shone y Parry (2010), estos eventos son únicos, ya que no hay dos eventos deportivos exactamente iguales, incluso si se celebran anualmente,. La irrepetibilidad de los eventos significa que no es posible reproducir exactamente un evento pasado, ya que cada uno se desarrolla en un contexto y circunstancias diferentes. Además, los eventos deportivos son intangibles, en el sentido de que no se pueden poseer, aunque sí se pueden disfrutar o recordar a través de elementos tangibles como la comida, los souvenirs o las fotos.

La ceremonia y el ritual son componentes esenciales, ya que cada evento sigue un protocolo específico que le otorga una identidad única. El ambiente y el servicio son igualmente importantes, ya que influyen en la experiencia global de los asistentes. La interacción personal y el contacto entre asistentes y organizadores también juegan un papel crucial en la percepción del evento. La intensidad del trabajo necesario para organizar un evento deportivo es directamente proporcional a su complejidad y exclusividad, lo que se refleja en la cantidad de personas necesarias para su realización. Finalmente, todos los eventos deportivos tienen una escala temporal limitada, con una fecha de inicio y fin bien definidas.

La clasificación de los eventos deportivos puede realizarse de diversas maneras. Según Gratton et al. (2000), los eventos deportivos se dividen en cuatro categorías principales: Eventos de tipo A, o eventos irregulares y únicos con un gran impacto económico y mediático; eventos de tipo B o eventos nacionales que atraen a una gran cantidad de espectadores y generan un notable impacto económico y mediático; eventos de tipo C, que incluyen los eventos internacionales con un impacto económico limitado, por tratarse de deportes con menor capacidad de atracción de público asistente; y eventos de tipo D o eventos nacionales que

forman parte de un ciclo anual y también tienen un impacto económico limitado. A esta clasificación, Wilson (2006) añade una quinta categoría, la de eventos de tipo E, para agrupar aquellos eventos nacionales con menos competidores y espectadores, que generan un impacto económico limitado y menos interés mediático. Por su parte, Barajas et al. (2012) ampliaron esta clasificación, incluyendo subtipos de eventos dentro de las categorías C y D. Así, identificaron los Tipos C1 y C2, y los Tipos D1 y D2. Los eventos Tipo C1 son únicos e irregulares, mientras que los Tipo C2 son regulares, pero cumplen con las características del Tipo C. De manera similar, los eventos Tipo D1 son irregulares y los Tipo D2 son regulares, pero ambos cumplen con las características del Tipo D. Además, matizaron que la categoría de eventos tipo E propuesta por Wilson (2006) puede incluir eventos tanto de celebración recurrente como de celebración esporádica.

2.3. Percepción del impacto de los eventos deportivos

La Teoría del Intercambio Social ofrece una perspectiva para comprender cómo las personas evalúan las interacciones sociales y las relaciones, incluso en contextos como los eventos deportivos, que afectan a la comunidad anfitriona del mismo. Los residentes de esta comunidad pueden ser vistos como participantes en un intercambio: por un lado, están los costes percibidos, como el aumento del tráfico, el ruido y las posibles molestias que trae consigo el evento; por otro lado, están los beneficios atribuidos al mismo, como la creación de empleo temporal, el impulso al turismo y la oportunidad de poner en el mapa a su localidad a nivel nacional o incluso internacional. Aplicando esta teoría, se puede analizar cómo los residentes sopesan estos factores. Algunos podrían estar dispuestos a tolerar los inconvenientes si creen firmemente que los beneficios superan ampliamente los costos. Una perspectiva de estudio que aún no ha sido abordada en profundidad es si la celebración de eventos deportivos de pequeña escala, temáticos, recreativos y solidarios como la Pink Running tienen un efecto positivo en la comunidad anfitriona, de tal suerte que inspire a sus residentes a promover la inclusión. Además, la literatura académica sobre los eventos deportivos celebrados en la provincia de Córdoba es aún escasa, y se ha centrado

principalmente en las motivaciones para participar en eventos de cicloturismo (Ortega-Pérez et al., 2023), de automovilismo (Ramos-Ruiz et al., 2023) o de media maratón (Ramos-Ruiz et al., 2024)

3. OBJETIVOS

Esta investigación se propone un doble objetivo:

- Por un lado, analizar de manera estadístico-descriptiva la percepción del impacto inclusivo de la población residente ante la celebración de la Pink Running.
- Por otro, realizar una comparación entre la población masculina y la población femenina.

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se diseñó un cuestionario a través de varias fases. En primer lugar, un grupo de investigadores vinculados a la Universidad de Córdoba revisó la literatura existente para identificar las áreas que necesitaban ser abordadas. Luego, elaboraron una versión inicial del instrumento de medición. Esta primera versión se sometió a un pretest con varios miembros del equipo de investigación y, posteriormente, se llevó a cabo un estudio piloto con la participación de treinta estudiantes voluntarios. Estos pasos ayudaron a corregir posibles errores de redacción, mejorar la comprensión del cuestionario y reducir el tiempo promedio requerido para completarlo.

Para este estudio, el cuestionario se dividió en dos partes. La primera parte exploró los aspectos relacionados con la naturaleza inclusiva de la competición, mientras que la segunda parte indagó en diversos aspectos del perfil sociodemográfico, incluyendo género, edad, nivel educativo más alto alcanzado, ocupación y nivel de ingresos netos familiares por mes. La primera parte consistió en cuatro preguntas con una escala tipo Likert de siete puntos, donde 1 indicaba "totalmente en desacuerdo", 4 "neutral" y 7 "totalmente de acuerdo". La versión final del cuestionario se cargó en la plataforma Google Forms, donde se generó un enlace para acceder al mismo y, posteriormente, un código QR

Los ítems que formaron parte de la primera parte del cuestionario fueron los siguientes:

- Imp01. Este evento incrementa el prestigio de Córdoba como ciudad inclusiva.
- Imp02. Este evento fomenta la práctica deportiva desde la igualdad de género.
- Imp03. Este evento fomenta la práctica deportiva entre personas de todas las edades.
- Imp04. Este evento fomenta el deporte entre las personas con diversidad funcional.

El enlace a través del que se podía acceder y cumplimentar la encuesta fue distribuido por un grupo de cuarenta voluntarios y varios profesores de la Universidad de Córdoba por los barrios de la ciudad de Córdoba, tanto por aquellos por los que se transcurría la carrera como por los que no. Se recogieron un total de 568 encuestas, de las que 536 resultaron válidas y completas, por loque a considerando la población mayor de edad de Córdoba como una población objetivo infinita, y a pesar de que se trató de un muestreo de conveniencia, se estima a efectos meramente informativos que para un nivel de confianza del 95%, el error muestral fue del 4,235%, por lo que se afirma la fiabilidad de la muestra.

Los datos recolectados se descargaron en Microsoft Excel y se analizaron tanto con este software como con el paquete estadístico SPSS v28.0. La fiabilidad de la escala se confirmó utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), el cual superó el umbral mínimo de 0.7 puntos propuesto por Nunnally y Bernstein (1994)

Esta investigación ofrece un análisis estadístico-descriptivo basado en:

- Media aritmética: Representa el valor central obtenido al sumar todas las respuestas de los participantes para cada ítem del cuestionario y dividir el total entre el número de respuestas.
- Error estándar: Refleja la variabilidad en la estimación de la media poblacional a partir de la muestra recogida, brindando una medida de la incertidumbre asociada a la estimación.

- Mediana: Se define como el punto medio de un conjunto de datos cuando estos están ordenados de menor a mayor, lo que significa que el 50% de las respuestas están por encima y el otro 50% están por debajo de este valor.
- Moda: Es el valor que aparece con mayor frecuencia en un conjunto de datos, indicando así la respuesta más común entre los participantes.
- Desviación típica: Es una medida de dispersión que indica cuánto se alejan, en promedio, los datos individuales de la media aritmética, proporcionando una estimación de la variabilidad de los datos.
- Varianza: Representa la dispersión de los datos en relación con la media, calculada como el promedio de las diferencias al cuadrado entre cada dato y la media aritmética.
- Asimetría: Indica si la distribución de los datos está sesgada hacia un lado o hacia el otro en relación con la media, proporcionando información sobre la simetría de la distribución.
- Error estándar de la asimetría: Estima la precisión de la medida de asimetría calculada, ofreciendo una indicación de la confiabilidad de esta medida.
- Curtosis: Mide la forma de la distribución de los datos en términos de la concentración de los valores alrededor de la media y la presencia de colas pesadas o ligeras en la distribución.
- Error estándar de curtosis: Proporciona una estimación de la precisión de la medida de curtosis calculada, lo que ayuda a evaluar la confiabilidad de esta medida.
- Rango: Es la diferencia entre el valor máximo y el valor mínimo en un conjunto de datos, ofreciendo una medida de la amplitud total de la distribución de los datos.
- Mínimo: Es el valor más bajo en un conjunto de datos, representando el límite inferior de la distribución.
- Máximo: Es el valor más alto en el conjunto de datos analizados, indicando el límite superior de la distribución.

5. RESULTADOS

Los datos analizados en este estudio se basan en la información recopilada en el trabajo de campo, donde se completaron un total de 568 cuestionarios. De estos, se consideraron válidos y completos 536 para el análisis, con una representación del 57.84% de mujeres y del 42.16% de hombres.

Las siguientes tablas (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3) proporcionan un resumen estadístico de la población total, así como de las subpoblaciones femenina y masculina, detallando para cada una de ellas los estadísticos objeto de estudio en esta investigación. Dado que el tamaño de ambas muestras, femenina y masculina, son similares, se considera que se pueden realizar comparaciones entre los dos grupos.

TABLA 1. *Resultados estadístico-descriptivos para el total de la muestra*

Estadísticos	Imp01	Imp02	Imp03	Imp04
Media	5,81	5,92	6,12	5,76
Error estándar de la media	0,062	0,064	0,049	0,06
Mediana	6	7	7	6
Moda	7	7	7	7
Desviación típica	1,448	1,484	1,144	1,404
Varianza	2,096	2,203	1,308	1,971
Asimetría	-1,318	-1,581	-1,447	-1,062
Error estándar de asimetría	0,105	0,105	0,105	0,105
Curtosis	1,158	2,168	2,085	0,635
Error estándar de curtosis	0,209	0,209	0,209	0,209
Rango	6	6	6	6
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. *Resultados estadístico-descriptivos para la muestra femenina*

Estadísticos	Imp01	Imp02	Imp03	Imp04
Media	6,05	6,16	6,35	5,87
Error estándar de la media	0,073	0,074	0,057	0,076
Mediana	7	7	7	6
Moda	7	7	7	7

Desviación típica	1,289	1,303	1,012	1,332
Varianza	1,661	1,698	1,024	1,774
Asimetría	-1,572	-1,969	-1,949	-1,083
Error estándar de asimetría	0,138	0,138	0,138	0,138
Curtosis	2,176	4,123	4,294	0,693
Error estándar de curtosis	0,276	0,276	0,276	0,276
Rango	6	6	5	6
Mínimo	1	1	2	1
Máximo	7	7	7	7

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3. *Resultados estadístico-descriptivos para la muestra masculina*

Estadísticos	Imp01	Imp02	Imp03	Imp04
Media	5,54	5,63	5,84	5,63
Error estándar de la media	0,105	0,107	0,081	0,098
Mediana	6	6	6	6
Moda	7	7	7	7
Desviación típica	1,572	1,615	1,212	1,477
Varianza	2,471	2,608	1,468	2,181
Asimetría	-1,073	-1,246	-1,022	-1,059
Error estándar de asimetría	0,162	0,162	0,162	0,162
Curtosis	0,462	1	0,983	0,631
Error estándar de curtosis	0,322	0,322	0,322	0,322
Rango	6	6	6	6
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7

Fuente: Elaboración propia

Los resultados expuestos en la tabla 1 sugieren realizar algunas observaciones. La media de las respuestas para cada ítem (Imp01, Imp02, Imp03, Imp04) oscila entre 5.76 y 6.12, lo que indica, con carácter general, una percepción generalmente positiva del impacto de la carrera en aspectos relacionados con la inclusión. La moda para todos los ítems es 7, es decir, la puntuación más frecuente dada por los encuestados fue el valor más alto posible en la escala. Los valores de la mediana también son altos (6 o 7), lo que sugiere que la mayoría de las respuestas se concentran en los extremos superiores de la escala. Respecto a la desviación típica, destaca que ofrece valores relativamente bajos para

todos los ítems, lo que indica que las respuestas tienden a agruparse alrededor de la media, mostrando una consistencia en las percepciones de los encuestados. La asimetría negativa en todos los ítems confirma que las distribuciones de las respuestas están sesgadas hacia respuestas en el extremo superior de la escala. Por su parte, la curtosis, varía entre 1.158 y 2.168, lo que sugiere diferentes grados de concentración de las respuestas alrededor de la media y la necesidad, por tanto, de profundizar en el análisis. Por último, el mínimo y el máximo son 1 y 7, respectivamente, por lo que el rango de puntuaciones es el mismo para todos los ítems, evidenciándose así una consistencia en la variabilidad de las respuestas a lo largo de la escala.

Al realizar una comparación entre la población femenina y la población masculina se aprecian ciertas diferencias. En general, las mujeres tienden a otorgar puntuaciones ligeramente más altas que los hombres en todos los ítems. Esto se aprecia, por ejemplo, en la media para el ítem Imp01, que se sitúa en 6.05 para las mujeres, mientras que para los hombres es de 5.54. La desviación típica es menor en las mujeres que en los hombres para todos los ítems, por lo que las respuestas de las mujeres tienden a ofrecer un mayor consenso. Las mujeres muestran valores más negativos de asimetría y curtosis en comparación con los hombres en la mayoría de los ítems, por lo que las distribuciones de las respuestas de las mujeres están más sesgadas hacia la izquierda y tienen colas más pesadas en comparación con las distribuciones de los hombres, es decir, existe una concentración más fuerte de respuestas en los extremos superiores de la escala para las mujeres, lo que implica una tendencia hacia respuestas más positivas.

6. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación sugieren que existe una diferencia significativa en la forma en que hombres y mujeres perciben el impacto inclusivo de la Pink Running. Mientras que las mujeres tienden a tener percepciones más uniformemente positivas del evento, los hombres muestran una mayor variabilidad en sus percepciones. La razón puede

estribar en factores socioculturales y de identidad de género instalados tradicionalmente en la comunidad anfitriona del evento. No obstante, para poder concluir con mayor fiabilidad el origen o la causa de este sesgo perceptivo, se recomienda profundizar en el análisis, considerando otros rasgos del perfil sociodemográfico, como la edad, la formación o el nivel de renta de la población encuestada. Con todo, estas diferencias en la percepción del impacto pueden tener implicaciones importantes para la planificación y gestión de eventos deportivos. Los organizadores deben ser conscientes de las distintas perspectivas dentro de su audiencia y adaptar sus estrategias de comunicación y promoción en consecuencia para garantizar una experiencia positiva para no sólo los participantes, sino también para la población residente.

Desde el punto de vista de la Teoría del Intercambio Social, las percepciones sobre la inclusión del evento pueden considerarse como resultado de un proceso de intercambio entre colectivos de la sociedad, donde los participantes evalúan los beneficios que reciben de su participación en la carrera o de la mera convivencia con la misma, en comparación con los costes percibidos. Las mujeres, que tienden a percibir el evento de manera más positiva, pueden estar experimentando beneficios sociales y emocionales, como el sentido de pertenencia, la conexión con la comunidad participante y el apoyo social, que superan los posibles costes percibidos. Por otro lado, los hombres pueden estar evaluando estos costes y beneficios de manera diferente, lo que resulta en una mayor variabilidad en sus percepciones. Esta variabilidad puede deberse a la influencia de normas de género y expectativas sociales que dictan cómo deben comportarse los hombres en el contexto deportivo y social. En este sentido, los hombres pueden enfrentar presiones sociales para no participar en eventos considerados femeninos o pueden experimentar una percepción de amenaza a su identidad masculina al participar en una carrera asociada principalmente con mujeres. Del mismo modo, pueden tender a no identificarse con la comunidad femenina participante. Se estaría constatando así que las normas de género y los procesos de intercambio social pueden influir en la forma en que los individuos evalúan y responden a eventos esencialmente inclusivos como éste.

7. CONCLUSIONES

Para generar una percepción más sólida y efectiva entre la población masculina respecto a la autenticidad inclusiva del evento, se propone adoptar un enfoque de comunicación que refleje de manera singular y efectiva el compromiso de la carrera con la diversidad y la equidad de género, con las personas funcionalmente diversas, y entre públicos de todas las edades. Para ello, se requiere destacar estos valores en los mensajes promocionales, así como asegurarse de que las actividades y programas ofrecidos de manera paralela al evento sean inclusivos y relevantes para los participantes masculinos. Además, involucrar activamente a personalidades masculinas y femeninas destacados y destacadas, como atletas, entrenadores y entrenadoras u otras figuras influyentes, podrá ayudar a transmitir el mensaje de inclusión y promover una participación más activa y comprometida de los hombres en la prueba, tanto si participan como si simplemente conviven con los inconvenientes que genera la celebración de cualquier evento. Se propone también complementar estas acciones con la recopilación y difusión de testimonios de hombres que hayan participado en ediciones anteriores, así como testimonios de personas de varias edades y funcionalmente diversas.

El estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, la muestra se limita a la ciudad de Córdoba, lo que dificulta generalizar los hallazgos a otras poblaciones y contextos geográficos. Además, al ser un estudio transversal, no se pueden establecer relaciones causales entre las variables investigadas. Por otro lado, el uso de cuestionarios autoadministrados puede introducir sesgos de respuesta y errores de medición. El estudio no ofrece diversidad en variables sociodemográficas adicionales, como edad y nivel educativo, lo que limita el análisis de su impacto en las percepciones de inclusión. Por último, aunque se utilizaron diversos estadísticos descriptivos, estos no permiten profundizar en las razones detrás de las diferencias observadas entre hombres y mujeres en sus percepciones de inclusión.

Futuras líneas de investigación podrían abordar la percepción de la inclusión en eventos deportivos como la Pink Running mediante

metodologías estadísticas más sofisticadas. Entre estas líneas de investigación, se podría incluir un análisis de regresión para comprender cómo factores individuales y contextuales influyen en estas percepciones a nivel demográfico y geográfico. Otra posibilidad sería realizar un análisis cualitativo de contenido en redes sociales para revelar patrones de comunicación y difusión de mensajes sobre la inclusión del evento entre los participantes y residentes. Otro análisis cualitativo podría basarse en entrevistas o grupos homogéneos pero diferentes entre sí, lo que podría proporcionar comprensión más profunda sobre los diferentes clústeres de residentes desde el punto de vista de la percepción del evento como un evento inclusivo. Por otro lado, el análisis de conglomerados permitiría identificar perfiles de participantes con características similares en su percepción de la inclusión. Por último, convendría realizar un análisis longitudinal que sirviera para analizar la tendencia y la evolución de la percepción de la población, lo que podría servir también para evaluar la efectividad de las medidas que se tomaran para promover una imagen inclusiva del evento y visibilizar su efectiva inclusión.

8. REFERENCIAS

Añó, V. (2003). *Organización y gestión de actividades deportivas. Los grandes eventos*. Inde.

Ayora-Pérez, D., García-Sánchez, E. (2004). *Organización de eventos deportivos*. Inde.

Barajas, Á., Salgado-Barandela, J., Sánchez, P. (2012). Problemática de los estudios de impacto económico de eventos deportivos. *Estudios de Economía Aplicada*, *30*(2), 441-462.

Bowdin, G., Allen, J., Harris, R., McDonnell, I., Toole, W. (2024). *Events management*. Routledge.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334.

Desbordes, M., Falgoux, J. (2006). *Gestión y organización de un evento deportivo*. Inde.

Freixa-Pérez, G., Salafranca-Vázquez, D., Franco-García, B., Peláez-Navarrete, M., Samper-Garaizábal, C. (2021). Manual de eventos deportivos sostenibles, con enfoque de género y accesibles. *Eventos Deportivos* (pp. 25-42).

Getz, D., Page, S.J. (2024). *Event Studies: Theory, research and policy for planned events*. Routledge.

Gratton, C., Dobson, N., Shibli, S. (2000). The economic importance of major sports events: a case-study of six events. *Managing Leisure*, *5*(1), 17–28. https://doi.org/10.1080/136067100375713

Jo-Dolasinski, M., Roberts, C., Reynolds, J., Johanson, M. (2021). Defining the field of events. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, *45*(3), 553-572. https://doi.org/10.1177/1096348020978266

Kiryakova-Dineva, T., Kyurova, V., Chankova, Y. (2021). Mega events and their effect on mesoeconomics: The case of Plovdiv as holding the title european capital of culture 2019. *Bridging microeconomics and macroeconomics and the effects on economic development and Growth* (pp. 208-230). IGI Global.

Monroy-Antón, A. (2008). Los eventos deportivos: Concepto y características. *Revista Internacional de derecho y gestión del deporte*, *1*, 11-17.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, *3*, 248-292.

Ortega-Nuere, C. (2010). *Los eventos: funciones y tendencias*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Ortega-Pérez, L., Guzmán-Dorado, L., García-García, L. Ramos-Ruíz, J.E. (2023). Factores motivacionales del cicloturismo: La carrera MTB Guzmán El Bueno de Córdoba (España). En J.A. Marmolejo-Martín y S. Moral-Cuadra (Eds.) *Avances y promoción en el desarrollo turístico de Melilla* (pp. 237-248). ISBN 978-84-1170-713-8. Disponible online: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9296181

Ramos-Ruiz, J.E., Algaba-Navarro, D., Guzmán-Dorado, L., García-García, L. (2023). Factores de motivación para participar en eventos deportivos de motor: El Rallye Sierra Morena 2023. En J.A. Marmolejo-Martín y S. Moral-Cuadra (Eds.) *Avances y promoción en el desarrollo turístico de Melilla* (pp. 249-257). ISBN 978-84-1170-713-8. Disponible online: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9296180

Ramos-Ruiz, J.E., Solano-Sánchez, M.A., Castaño-Prieto, L., Garcia-Garcia, L. (2024). Why do we run in a sporting event? A gender perspective through the Half-Marathon of Cordoba, Spain. *Social Sciences*, *13*(4), 209. https://doi.org/10.3390/socsci13040209

Shone, A. y Parry, B. (2010). *Successful event management: A practical handbook*. Cengage Learning EMEA.

Wilson (2006). The economic impact of local sport events: Significant, limited or otherwise? A case study of four swimming events. *Managing Leisure*, *11*(1), 57-70. https://doi.org/10.1080/13606710500445718

CAPACITACIÓN INCLUSIVA PARA TEJER LA SUSTENTABILIDAD EN LAS MICROEMPRESAS TEXTILES POBLANAS

Alejandra González Pérez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Alejandra Campos Villatoro
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Julia Isabel Rodríguez Morales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Víctor Galindo López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

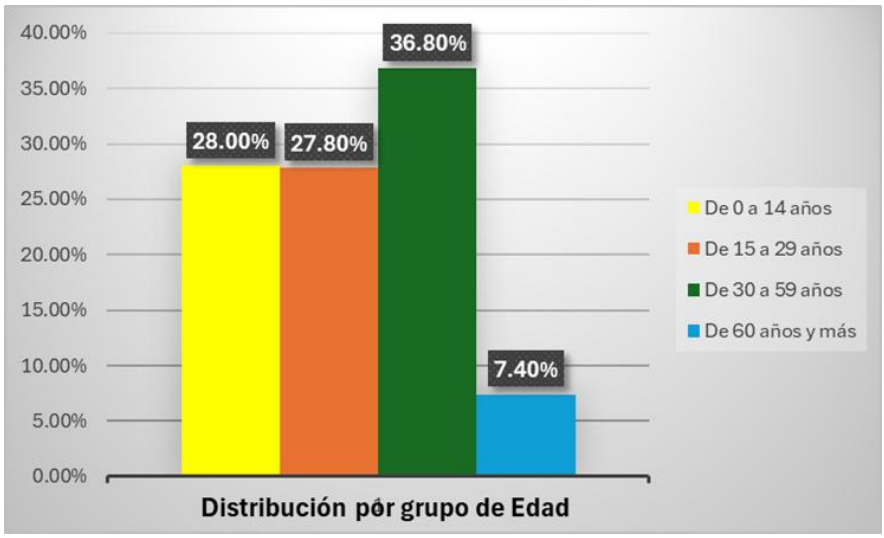
1. INTRODUCCIÓN

1.1. Generalidades

México se posiciona como una de las quince economías más pujantes del mundo, ocupando el segundo lugar en América Latina. Este logro se debe en gran medida a su ubicación geográfica privilegiada y a la riqueza de sus recursos naturales. Pero sus fortalezas no se detienen ahí, México goza de organizaciones macroeconómicas sólidas que brindan estabilidad y confianza, facilitando las transacciones comerciales. Además, cuenta con una robusta industria manufacturera que integra a diversas cadenas de valor globales. Esta sinergia entre recursos naturales, estabilidad económica y capacidad industrial convierte a México en un actor clave en el panorama económico mundial. (Banco mundial, 2023)

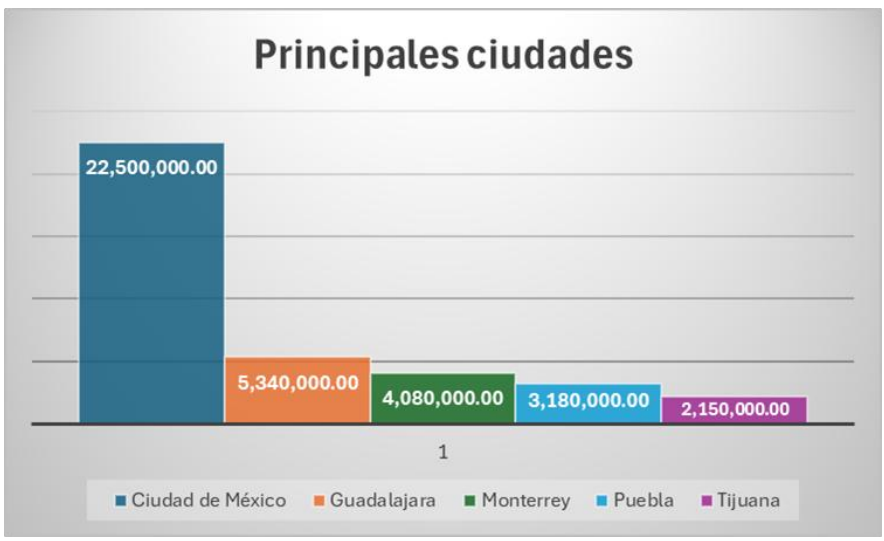
Según datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) para el 1 de enero de 2024, la población mexicana es de 133,911,653 habitantes. De ellos, 65,455,948 son hombres y 68,455,705 son mujeres, distribuidos por grupo de edad y por sus principales ciudades de la siguiente forma: (ver gráfico 1 y gráfico 2).

GRÁFICA 1. *Elaboración propia- Distribución de habitantes por grupo de edad en México*



Fuente: INEGI, 2024

GRÁFICA 2. *Elaboración propia- Principales ciudades en México*



Fuente: INEGI, 2024

Es importante mencionar que la industria manufacturera es un sector transcendental de la economía mexicana. En 2020, representó el

15.64% del Producto Interno Bruto (PIB) real del país y generó 2651.18 miles de millones de pesos. Los principales subsectores son: Fabricación de equipo de transporte (incluyendo autopartes), industria alimentaria, fabricación de productos textiles, industria química y fabricación de productos metálicos. (INEGI,2023).

1.2. MiPyES en México

Sin embargo, no todas las empresas son consideradas grandes, las MiPyMEs (micro, pequeñas y medianas empresas) son la columna vertebral de la economía mexicana. De acuerdo con datos del INEGI (2019) y COPARMEX (2022), representan el 99.8% del total de establecimientos en el país, generando empleo para el 43% de la población activa y contribuyendo al 82% del empleo generado por las empresas en México. Una de las principales características de este tipo de empresas es que se son las principales generadoras de empleo, contribuyen al desarrollo económico y social del país y se distribuyen por el número de sus colaboradores para que se les denomine MiPyMES de la siguiente forma:

- Microempresas: 95% (0 a 10 colaboradores)
- Pequeñas empresas: 4% (11 a 50 colaboradores)
- Medianas empresas: 0.8% (51 a 250 colaboradores)

1.2. 3. MiPyES en el estado de Puebla

Las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MiPyMES) desempeñan un papel crucial en la economía del Estado de Puebla. De acuerdo con datos del INEGI, en Puebla existen 333 mil 957 MiPyMES, lo que representa el 99% del total de las unidades económicas en la entidad. Estas empresas generan más de 459 mil empleos, equivalentes al 75.4% de los puestos de trabajo en los sectores de industria, comercio y manufactura. (INEGI,2023)

En el Estado de Puebla, la industria textil se caracteriza por la presencia de un gran número de microempresas que representan una importante fuente de empleo y dinamismo económico para la región. Desde

mediados del siglo XVI, despuntó como un centro productivo de gran relevancia regional, el auge de la actividad textil impulsó su crecimiento a gran escala, posicionándola como una potencia económica en la época. A principios del siglo XIX, la llegada de productos extranjeros al país desafió a los empresarios locales, algunos emprendedores poblanos decidieron adoptar mejoras tecnológicas en sus empresas para competir a nivel nacional. (González,2012)

Según González (2012), "La industria textil del estado de Puebla se caracterizó históricamente por la producción de algodón y lana." La introducción de métodos de producción industrial, especialmente en el sector algodonero, fortaleció aún más la industria textil poblana, consolidando su liderazgo en la región.

1.2.4. La sustentabilidad a través de capacitación inclusiva

Sustentabilidad

El término “sustentabilidad” ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años hasta llegar al concepto actual.

La siguiente definición se expresó por primera vez por Dra. Gro Harlum Brundtland, en el informe entregado a la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de la ONU en el año 1987, quien era presidenta y responsable en ese momento:

> “El desarrollo sustentable hace referencia a la capacidad que haya desarrollado el sistema humano para satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer los recursos y oportunidades para el crecimiento y desarrollo de las generaciones futuras.” (Salgado, 2023).

En consecuencia, el World Commission on Environment and Development de las Naciones Unidas adoptó esta definición para desarrollo sustentable, ya que es la más aceptada por todas las comunidades.

Otro aspecto importante de acuerdo a lo que dice Calvente(2007) es el tema de la toma de decisiones al momento de emprender algún proyecto, es así que todo ser humano decidido a iniciar alguna actividad debe evaluar y preparar su planeación de acuerdo a la sustentabilidad ya que el enfoque moderno de sustentabilidad es:

> "toda acción decisoria, todo programa relacionado con emprendimientos humanos debería evaluarse desde tres áreas críticas, la económica, la social y la ambiental." Todo esto basado en el desarrollo de los sistemas sociecológicos para lograr una nueva sociedad preocupada por el medio ambiente global. (Calvente,2007)

1.2. 4.2 Capacitación inclusiva

La inclusión laboral se refiere a "procesos que permiten el acceso de una parte de la población a empleos productivos con condiciones laborales favorables o adecuadas" (Weller, 2001).

La temática de la inclusión laboral se nutre de dos áreas de conocimiento fundamentales: las ciencias de la ingeniería industrial y las humanidades. Las ciencias de la ingeniería industrial juegan un papel crucial en la optimización de procesos, la maximización de la productividad y la gestión eficiente de equipos y recursos humanos. Su enfoque sistemático y analítico permite identificar y eliminar barreras que obstaculizan la plena participación de todos los individuos en el ámbito laboral. (De Nuevo Casas Grandes et al., 2020).

Las humanidades, por su parte, aportan una comprensión profunda del comportamiento humano y la dinámica social. Al estudiar las habilidades blandas, las humanidades permiten comprender las motivaciones, necesidades y desafíos que enfrentan las personas con diversas características y orígenes. (De Nuevo Casas Grandes et al., 2020).

La inclusión laboral efectiva requiere de una visión integral que combine los conocimientos y herramientas de ambas áreas. La ingeniería industrial ofrece la capacidad de diseñar e implementar soluciones prácticas para integrar a todos los miembros de la sociedad en el mercado laboral. Las humanidades, a su vez, proporcionan el marco conceptual y la sensibilidad cultural necesarios para abordar las complejidades del comportamiento humano y las relaciones sociales.

La inclusión laboral no es solo un asunto de eficiencia o productividad, sino también una cuestión de justicia social y respeto por la diversidad. La sinergia entre las ciencias de la ingeniería industrial y las humanidades es fundamental para construir entornos laborales inclusivos que beneficien a todos.

La sinergia entre sustentabilidad a través de capacitación inclusiva

Actualmente, las microempresas textiles en el Estado de Puebla enfrentan retos sustanciales relacionados con la falta de capacitación en materia de inclusión y prácticas sustentables. Este desafío se presenta como un obstáculo para lograr un equilibrio entre la rentabilidad y la responsabilidad ambiental, aspectos fundamentales para el desarrollo sostenible del sector.

Las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES) juegan un papel fundamental en la economía global. Sin embargo, la ausencia de prácticas sostenibles y una capacitación inclusiva en este ámbito puede acarrear serias consecuencias negativas para estas empresas.

En la actualidad, las actividades de las MIPYMES pueden generar un impacto ambiental significativo, a menudo de forma inconsciente. La falta de un enfoque sustentable puede traducirse en la emisión de gases de efecto invernadero, contaminación del agua y del aire, y agotamiento de recursos naturales.

Estas prácticas nocivas no solo perjudican al medio ambiente, sino que también pueden acarrear costos considerables para las MIPYMES a largo plazo. Entre ellos se encuentran gastos por concepto de limpieza ambiental, multas por incumplimiento de regulaciones e incluso el daño a la reputación de la empresa.

Es por ello que la adopción de prácticas sustentables y la capacitación inclusiva en materia ambiental se convierten en elementos cruciales para la supervivencia y el éxito de las MIPYMES en el futuro.

En contraposición, la adopción de prácticas sustentables y la capacitación inclusiva pueden traer consigo grandes beneficios para las MiPyMES, como la reducción de costos, la mejora de la imagen pública siendo más atractivas para los consumidores y colaboradores, acceso a nuevas oportunidades de mercado, además de fortalecer el capital humano por medio de capacitaciones inclusivas que permitan aprovechar el talento de personal con diferentes capacidades y experiencias, lo que enriquece a la empresa y aumenta su productividad.

Es momento de que las MIPYMES tomen conciencia del impacto que tienen sus operaciones y se comprometan a construir un futuro más sostenible e inclusivo. La sustentabilidad y la inclusión no son solo un tema de responsabilidad social, sino también una oportunidad para fortalecer el negocio y asegurar su éxito a largo plazo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Establecer la importancia de que en la industria textil del Estado de Puebla se implementen capacitaciones para la inclusión y practicas sustentables para lograr el equilibrio entre la rentabilidad y la responsabilidad ambiental.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las barreras para la implementación de capacitaciones para la inclusión y prácticas sustentables en las microempresas textiles del estado de Puebla para lograr un equilibrio entre la rentabilidad y la responsabilidad ambiental.
- Identificar las oportunidades para la implementación de capacitaciones para la inclusión y prácticas sustentables en las microempresas textiles del estado de Puebla para lograr un equilibrio entre la rentabilidad y la responsabilidad ambiental.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación presenta una metodología rigurosa y un enfoque exploratorio para analizar la importancia de la capacitación para la inclusión y las prácticas sustentables en las microempresas textiles. La hipótesis central y la estructura clara del trabajo contribuyen a la comprensión del tema y la identificación de posibles soluciones para lograr un equilibrio entre la rentabilidad y la responsabilidad ambiental en este sector.

Se realizó una revisión sistemática de la literatura para analizar conceptos clave como la sustentabilidad, la inclusión y la capacitación en las

microempresas textiles. Los conceptos se clasificaron y evaluaron de acuerdo con criterios predefinidos, examinando su aplicación y definiciones en diversos estudios. La investigación es de tipo documental cualitativa, con un enfoque exploratorio que se centra en una problemática específica ya que la hipótesis central plantea que la implementación de capacitación para la inclusión y prácticas sustentables es necesaria para lograr un equilibrio entre la rentabilidad y la responsabilidad ambiental en las microempresas textiles del Estado de Puebla.

La estructura del trabajo contempla ocho apartados: 1) Introducción, 2) Objetivos, 3) Metodología, 4) Resultados, 5) Discusión, 6) Conclusiones, 7) Agradecimientos y 8) Referencias.

4. RESULTADOS

La implementación de esta metodología tiene como objetivo lograr varios resultados. En primer lugar que la importancia de implementar en las microempresas textiles del Estado de Puebla, capacitaciones para la inclusión y prácticas sustentables en la industria textil, para esto es indispensable lograr un equilibrio entre rentabilidad y responsabilidad ambiental, para asegurar un futuro próspero y sostenible para la región, tomando en cuenta que la industria textil en Puebla juega un papel fundamental en la economía local, generando miles de empleos y contribuyendo significativamente al Producto Interno Bruto (PIB) del estado. En 2022, este sector alcanzó cifras impresionantes, con una producción bruta de más de 15 mil millones de pesos y un volumen de exportaciones superior a los mil millones de dólares. (Ejecutivo,2023)

Sin embargo, para asegurar un futuro próspero y sostenible para la región, es crucial que la industria textil evolucione hacia un modelo más inclusivo y ambientalmente responsable. La implementación de capacitaciones en estos ámbitos es indispensable para lograr este objetivo.

La industria textil poblana tiene un gran potencial para ser más diversa e inclusiva. Brindar capacitaciones en materia de sensibilización y habilidades técnicas a personas con discapacidad y otros grupos marginados puede abrir nuevas oportunidades laborales, fortalecer la fuerza laboral y promover la diversidad en los equipos de selección haciendo un

ambiente de trabajo más equitativo y respetuoso. (Fuentes, 2023) Al mismo tiempo se debe concientizar sobre este sector, ya que la industria textil es una de las más contaminantes del mundo. Adoptar prácticas sustentables, como el uso de materiales reciclados, la reducción del consumo de agua y energía, y la implementación de procesos de producción más eficientes, es esencial para minimizar el impacto ambiental de este sector y contribuir a la lucha contra el cambio climático.

El implementar prácticas sustentables en la industria textil es fundamental para reducir su impacto ambiental. Estas son algunas acciones específicas que se pueden adoptar:

1. Utilizar tecnologías de ahorro de agua en los procesos de lavado, teñido y acabado. Además, reciclar y reutilizar el agua siempre que sea posible. (Amutha, 2016)
2. Optar por tintes y productos químicos menos tóxicos. También es importante gestionar adecuadamente los residuos químicos para evitar la contaminación del agua y el suelo. (Amutha, 2016)
3. Implementar sistemas de energía renovable y optimizar el consumo energético en todas las etapas de producción. (Amutha, 2016)
4. Promoción de la Economía Circular: (Sagnak,2024)

    - Reducir: Minimizar el desperdicio de materiales y productos.
    - Reutilizar: Reutilizar materiales y componentes siempre que sea posible.
    - Reciclar: Reciclar textiles y convertirlos en nuevos productos.
    - Reparar: Fomentar la reparación de prendas en lugar de desecharlas.
    - Repensar: Diseñar productos con durabilidad y facilidad de reciclaje en mente3.

La colaboración de toda la cadena de suministro es esencial para lograr un cambio significativo hacia la sostenibilidad en la industria textil

Si logramos que las microempresas textiles en el estado de Puebla logren visualizar la importancia del equilibro entre la rentabilidad y la responsabilidad por medio de la inclusión y la sustentabilidad y que no son solo cuestiones éticas, sino también estrategias inteligentes para el éxito empresarial, podrán decidir en invertir en estas áreas y así lograr que las empresas textiles poblanas puedan mejorar su imagen pública, atraer a nuevos clientes y socios, reducir costos operativos y aumentar su rentabilidad a largo plazo.

Para conseguir un equilibrio entre rentabilidad y responsabilidad ambiental, es fundamental implementar capacitaciones y prácticas sustentables en este tipo industria. Una de las principales razones es que la industria textil tiene un impacto significativo en el medio ambiente debido al uso intensivo de recursos naturales, emisiones de gases de efecto invernadero y generación de residuos, las capacitaciones pueden ayudar a que las microempresas adopten prácticas más sostenibles, como el uso de materia primar orgánicas, la reducción de productos químicos nocivos y la gestión eficiente del agua. (Tribuna noticias,2021) Además pueden fomentar la innovación en procesos y productos, como la adopción de tecnologías más limpias y la optimización de recursos pueden aumentar la eficiencia y reducir costos.

Las empresas que demuestran compromisos con la sustentabilidad son más atractivas para inversores y consumides, además la formación en prácticas sustentables puede generar empleos formales y mejorar la calidad de vida de los trabajadores. (Ejecutivo,2023)

La implementación de capacitación inclusiva en las industrias textiles de Puebla es importante por varias razones, en primer lugar, puede ayudar a crear un ambiente de trabajo más acogedor y respetuoso para todas las personas independientemente de su origen, genero, discapacidad o cualquier característica personal. Eso puede conducir a una mayor satisfacción y productividad de los empleados, así como una mejor reputación para las empresas. (López Neváres & García Ruelas, 2019).

López Neváres & García (2019) mencionan que la capacitación inclusiva puede ayudar a las personas con discapacidad y otros grupos marginados a desarrollar habilidades necesarias para obtener un trabajo en

la industria textil y contribuir con la economía local, además de pueden aportar nuevas ideas innovadores para logar satisfacer las necesidades de una gama más aplica de consumidores.

Otro resultado que se planteó en esta investigación es que pesar de los claros beneficios que ofrece la implementación de capacitaciones en inclusión y sustentabilidad en la industria textil de Puebla, existen diversas barreras que dificultan su adopción generalizada, como la falta de conocimiento y sensibilización por parte de la mayoría de los microempresarios, ya que aún no comprenden la importancia de estos temas o no consideran que son prioritarios, esto se debe a la falta de información, además de que la implementación de programas de capacitación y la adopción de prácticas sostenibles puede implicar costos adicionales para las MiPyMES, que su mayoría son de tipo familiar, con pocos recursos económicos, personal capacitado de forma empírica, sin tecnología de nueva generación y lo más difícil la implementación de cambios culturales en la organización para promover la inclusión y la sustentabilidad puede ser un proceso desafiante que requiere mucho tiempo, esfuerzo y compromiso.

El último resultado, pero no menos importante es la identificación de oportunidades para la implementación de capacitación para la inclusión y prácticas sustentables en la industria textil de Puebla, ya que la sustentabilidad forma parte de los cuatro ejes que guían a uno de los clústeres de la industria textil y la confección en Puebla (Hernández,2023). El aprovechar estas oportunidades, genera que el gobierno, las instituciones educativas y la sociedad civil se involucren para lograr un bienestar común, ya que estos temas son de gran importancia para todos, si logramos convivir de una forma integral como seres humanos respetando el medio ambiente, lograremos en algún momento entender el porque de la existencia de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenibles) específicamente el ODS 12 (Producción y Consumo Responsables) y el ODS 13 (Acción por el Clima) y la agenda 2030, ya solo nos quedan seis años para lograr dichos objetivos emitidos por la ONU. (Organización de la Naciones Unidas). (United Nations, 2015).

5. DISCUSIÓN

Después de lo expuesto anteriormente y realizando un análisis de la importancia de la implementación de capacitar desde el punto de vista inclusivo y sustentable puedo sintetizar diciendo que la industria textil de Puebla presenta un gran potencial para implementar capacitaciones en inclusión y prácticas sustentables, las cuales pueden generar diversos beneficios para las empresas, los trabajadores y la comunidad en general. A continuación, dejo puntos importantes que complementan este interesante tema de investigación:

1. Fortalecimiento de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE): "La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) se define como la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y medio ambiental de las empresas. Por lo tanto, la RSE tiene el objetivo de mejorar su situación financiera en equilibrio con la sociedad y medio ambiente". La implementación de estas capacitaciones demuestra el compromiso de las empresas con la RSE, lo que puede mejorar su imagen pública y atraer a clientes, socios e inversionistas que valoran estas prácticas. (Responsabilidad Social Empresarial y Sustentabilidad, 2024)
2. Aumento de la productividad y la rentabilidad: Una fuerza laboral diversa e inclusiva puede aportar nuevas perspectivas e ideas a las empresas, lo que puede conducir a productos más innovadores, procesos más eficientes y una mayor productividad. (Hernández, 2023)
3. Reducción de costos: Las prácticas sustentables pueden ayudar a las empresas a reducir costos operativos, como el consumo de agua y energía, la generación de residuos y los costos asociados a enfermedades laborales relacionadas con ambientes contaminados. (Ortega, 2023)
4. Mejoramiento del bienestar laboral: Un ambiente de trabajo inclusivo y respetuoso puede mejorar la satisfacción y el bienestar de los trabajadores, lo que puede reducir el absentismo y aumentar la productividad. (Hernández, 2023)

5. Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): La adopción de prácticas inclusivas y sustentables en la industria textil contribuye al cumplimiento de los ODS establecidos por la ONU, como la reducción de la pobreza, la igualdad de género, el trabajo decente y el crecimiento económico, la producción y el consumo responsables, y la acción por el clima. (United Nations, 2015).

¿Cuántas propuestas más se pueden implementar en una microempresa textil para concientizar a los empresarios de la importancia de la inclusión y la sustentabilidad, pensando en que todos los seres humanos tenemos los mismos derechos y vivimos en el mismo planeta?

6. CONCLUSIONES

La industria textil del Estado de Puebla, impulsada por miles de microempresas, representa un pilar fundamental de la economía local. Sin embargo, para garantizar su sostenibilidad a largo plazo y alcanzar un equilibrio entre la rentabilidad y la responsabilidad ambiental, es indispensable implementar capacitaciones en inclusión y prácticas sustentables.

La inclusión laboral de personas con discapacidad y de otros grupos marginados no solo es un acto de justicia social, sino que también enriquece la fuerza laboral con diversas perspectivas y habilidades, fomentando la innovación y la productividad.

Por otro lado, la adopción de prácticas sustentables, como el uso de materiales reciclados, la reducción del consumo de agua y energía, y la implementación de procesos de producción más eficientes, minimiza el impacto ambiental de la industria textil y contribuye a la lucha contra el cambio climático.

La capacitación en estas áreas es esencial para que las microempresas textiles poblanas puedan adaptarse a las demandas del mercado actual, donde los consumidores cada vez más valoran productos elaborados de manera ética y responsable.

Invertir en capacitación para la inclusión y prácticas sustentables no solo es una obligación moral, sino también una estrategia inteligente

para el éxito empresarial. Al combinar la rentabilidad con la responsabilidad social y ambiental, las microempresas textiles poblanas pueden asegurar un futuro próspero y sostenible para ellas mismas, para sus trabajadores y para la región en general.

7. AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) por haber brindado todas las facilidades necesarias para el desarrollo de la presente investigación. Su apoyo ha sido fundamental para la realización de este trabajo. Asimismo, extendemos nuestra gratitud a la Rectora de nuestra máxima casa de estudios, la Dra. Ma. Lilia Cedillo Ramírez, por su constante impulso y compromiso con la investigación en temas de sostenibilidad y equidad dentro de las organizaciones, lo cual ha sido una fuente de inspiración y motivación para llevar a cabo este proyecto.

8. REFERENCIAS

Amutha, K. (2016). Sustainable Practices in Textile Industry: Standards and Certificates. En Textile science and clothing technology (pp. 79-107). https://doi.org/10.1007/978-981-10-2639-3_5

Banco Mundial (2023). *México: panorama general*. Recuperado de: https://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview

Calvente, I. A. M. (2007). *El concepto moderno de sustentabilidad*. Tecnm.mx. Recuperado el 11 de junio de 2024, de https://hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r76250.PDF

COPARMEX (2022). *Micro y Pequeñas empresas: Motor económico del país que merece atención*. COPARMEX Nuevo León. Recuperado de https://coparmexnl.org.mx/2022/07/25/mipymes-motor-economico-del-pais-merece-atencion/

De Nuevo Casas Grandes, I. T. S., Garrobo, I. G., Posada, C. L., & Gómez, D. (2020, 1 septiembre). *Capacitación laboral inclusiva, propuesta para categorización de habilidades básicas, centro de atención múltiple #8: un caso de estudio*. Revista Turismo Estudos e Práticas - RTEP/UERN, 4, 1–10. https://geplat.com/rtep/index.php/tourism/article/view/733

Ejecutivo, M. (2023, 29 julio). *Toma Fuerza el Clúster Textil de Puebla: Un Referente Mundial en Producción y Sostenibilidad*. Mundo Ejecutivo. https://mundoejecutivopuebla.com/toma-fuerza-el-cluster-textil-de-puebla-un-referente-mundial-en-produccion-y-sostenibilidad/

Fuentes, A. (2023, 21 noviembre). *Cómo promover la diversidad y la inclusión en el entorno empresarial sostenible.* Estratégia Digital. https://estrategiadigital.org/empresas-sostenibles-y-medio-ambiente/como-promover-la-diversidad-y-la-inclusion-en-el-entorno-empresarial-sostenible/

González, L. A. I. (2012). *La evolución de las fábricas textiles de Puebla en el corredor Atoyac*. Boletín de monumentos históricos, (25), 37-56. Recuperado de: https://revistas.inah.gob.mx/index.php/boletinmonumentos/article/view/2191

Hernández, M. (2023, 26 julio*). Sector textil en Puebla constituye clúster para innovar y elevar productividad*. El Economista. https://www.eleconomista.com.mx/estados/Sector-textil-en-Puebla-constituye-cluster-para-innovar-y-elevar-productividad-20230726-0060.html

INEGI(2019) Estadística a propósito del día de las micro, pequeñas y medianas empresas (27 de junio) datos nacionales. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/MYPIMES20.pdf

INEGI (2023*). Comunicado de Prensa Indicador Mensual de Actividad Industrial diciembre de 2022*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/imai/imai2022_02.pdf

INEGI (2023). *Estudio sobre la demografía de los negocios. (EDN) 2023.* Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/EDN/EDN2023.pdf

López Neváres, V., & García Ruelas, Z. C. (2019*). Inclusión laboral como responsabilidad social: un estudio en PyMes del sector terciario en la ciudad de los Mochis, Sinaloa, México*. RA XIMHAI, 15(1), 15-53. https://bit.ly/3Voy0b9

Ortega, P (2023, 6 diciembre). *7 empresas pioneras en prácticas sostenibles y su impacto en el planeta*. El Economista. Recuperado de: https://www.eleconomista.com.mx/los-especiales/7-empresas-pioneras-en-practicas-sostenibles-y-su-impacto-en-el-planeta-20231205-0132.html

Responsabilidad Social Empresarial y Sustentabilidad. (2024, 15 abril). *Responsabilidad Social Empresarial (RSE): qué es, definición, beneficios y ejemplos. Responsabilidad Social Empresarial y Sustentabilidad.* https://responsabilidadsocial.net/responsabilidad-social-empresarial-rse-que-es-definicion-beneficios-y-ejemplos/

Sagnak, M., Berberoglu, Y., & Kazancoglu, Y. (2024). Sustainable Performance Assessment of Textile and Apparel Industry in a Circular Context. En Sustainable textiles (pp. 199-228). https://doi.org/10.1007/978-3-031-51362-6_9

Salgado, L. (2023, 27 julio). *Qué es la sostenibilidad: el concepto de desarrollo sostenible*. APLANET. https://aplanet.org/es/recursos/que-es-la-sostenibilidad-el-concepto-de-desarrollo-sostenible/

Sagnak, M., Berberoglu, Y., & Kazancoglu, Y. (2024). Sustainable Performance Assessment of Textile and Apparel Industry in a Circular Context. En Sustainable textiles (pp. 199-228). https://doi.org/10.1007/978-3-031-51362-6_9

Tribuna Noticias (2021) *¿Cómo puede la industria textil ser más sustentable?* (2021, 27 julio). Tribuna Noticias, la Historia Es Nuestra. Recuperado 11 de junio de 2024, de https://tribunanoticias.mx/como-puede-la-industria-textil-ser-mas-sustentable/

United Nations. (2015). Transforming our world*: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication

Weller, J. (2001). *Macroeconomía del desarrollo: Procesos de exclusión e inclusión laboral: la expansión del empleo en el sector terciario* (Publicación de las Naciones Unidas) [División de Desarrollo Económico]. Santiago de Chile. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0068a5b2-5568-4e69-9764-ca0c41410d6d/content

¡¡¡SÍ… SOMOS RACISTAS!!! Y ¿AHORA QUÉ?: DIEZ PASOS PARA DESMONTAR NUESTRO RACISMO

MÓNICA MONTAÑO GARCÉS
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

SOMOS RACISTAS, asumir esta verdad sin rodeos, ni tapujos, nos permitirá avanzar en el necesario proceso de reconstrucción de una nueva sociedad, producto de la **etnocolonización**, porque si no lo enfrentamos y lo confrontamos mirándonos de frente y hablando con claridad, su proceso de naturalización no se romperá.

El racismo se sienta en mi mesa, se mete en mi cama, pasea en mis barrios y habita en mis temores más recónditos ya mitificados. La construcción de la desigualdad a través de la escala cromática de claros oscuros, establecida por los europeos a partir del siglo XV, hace del racismo la respuesta más primaria y primitiva de la etnocolonización, consolidando el poder en virtud del tono de la piel y de sus características étnico culturales como capacidad para dominar, obtener y mantener el privilegio social.

La sociedad capitalista que hoy conocemos descansa estructuralmente sobre los tres "ismo"; Machismo, clasismo y racismo. Hemos creado, heredado y recreado los tres pilares del capitalismo más salvaje a lo largo de nuestra historia moderna y, continuamos reproduciendo de manera consciente o inconsciente dichos aprendizajes históricos- culturales como norma y conducta de vida.

Esta es una propuesta para abordar desde una manera consciente nuestra responsabilidad frente al racismo, pasando del discurso a la acción y al compromiso activo con el antirracismo a partir de 10 pasos

necesarios para reconciliarnos con el/a otro/a, con nosotros/as y con la diversidad de nuestra propia naturaleza humana.

1.1. ETNOCOLONIZACIÓN UN MARCO TEÓRICO PARA EL RACISMO

Cuando el color de tu piel define; el ejercicio pleno de tus derechos, tus posibilidades de acceso a servicios y programas o simplemente, limita el normal desarrollo de tus relaciones intrapersonales, interpersonales o institucionales, estamos claramente ante el racismo estructural producto de la etnocolonización.

La etnocolonización, como propuesta de análisis comprensivo y explicativo del proceso de construcción y consolidación de la discriminación estructural hacia los hombres y mujeres de etnia negra, parte de la base de considerar la categorización racial no como simple variable dependiente, sino como creencia o principio estructurante de las relaciones sociales y de poder de las sociedades modernas, tal como lo denuncian diferentes exponentes de la teoría crítica racial, empezando por el historiador y activista afroamericano W.E. B. Du Bois quien en 1903 ya denunciaba una discriminación racial global a través de su famoso escrito The Sous of Black Folk (Las almas del pueblo negro).

Establecida desde una posición de lo visiblemente opuesto, la etnocolonización, resumiría el proceso en el que los hombres de una etnia hacen suyo el territorio físico, mental, espiritual, político y social de otros grupos étnicos o poblacionales, asegurando su predominio. No ocupan por tanto solo un área geográfica, si no que como colonos cultivan y afianzan su cosmovisión; una forma de ver, hacer, entender y relacionarse con los diversos grupos que se interactúa desde una posición de poder en las dimensiones vitales.

Es precisamente la Etnocolonización europea, la que entrará a configurar un nuevo orden mundial que generará grandes fracturas y distancias entre los pueblos étnicamente diferenciados, evitando el cumplimiento del moderno ideario de justicia, igualdad, libertad y fraternidad que la misma Europa preconiza.

Vamos a definir entonces a la etnocolonización europea como: proceso de colonización étnico cultural europeo, que estableció un modelo de relaciones inversamente proporcional entre la pigmentación de la piel, la cultura y la obtención efectiva de los derechos individuales y colectivos de los seres humanos, a partir del siglo XV y que se consolida durante la creación de los modernos Estados Nacionales (siglos XVIII al XX), persistiendo en la actualidad como discriminación estructural frente a los hombres y mujeres de etnias negras y/o sus descendientes en distintas partes (Mónica, 2011).

Charles Mills, manifestaba en su ensayo sobre filosofía y raza de 1998 "Obscuridades Visibles", su no comprensión sobre la marginación teórica que en la moderna filosofía política sufre el análisis de la raza y el racismo europeo como sistema político;

> Nosotros trataríamos este sistema como un modo particular de dominación, con sus normas especiales para asignar ventajas y cargas, derechos y obligaciones; su propia ideología; y una lógica interna al menos semiautónoma que influye en la ley, la cultura y el conocimiento…uso el termino la supremacía blanca para conceptuar este sistema (Mills.W, Charles, 1998)

1.1.1. Construcción ideológica de la etnocolonización y el racismo

Todo modelo relacional se sustenta en una ideología que marca las pautas y límites de la relación, es decir; identificar cuándo y cómo se construye la ideología que soporta la etnocolonización nos permitirá comprender el proceso de interiorización, naturalización e internalización, que de sus constructos se realiza, las vías y estrategias de refuerzo e imposición de la misma. Sólo identificando el porqué, cómo, cuándo y dónde de este proceso, podremos desmontarlo desde las mismas estrategias que lo crearon.

Siguiendo la propuesta de Eagleton:

> La ideología es un conjunto de creencias que se producen y reproducen para legitimar un cierto Status Quo. Y las estrategias utilizadas en un proceso de legitimación han sido: la promoción de valores y creencias compatibles con la clase dominante; la normalización y naturalización de tales creencias a fin de convertirlas en obviedades aparentemente inevitables; denigrar las ideas que pudieran desafiarlas; exclusión de formas de pensamiento que representen un rival y el obscurecimiento de la realidad social de manera interesada

Así pues, para intentar explicar una ideología debemos considerar tres elementos: Una creencia, principio o valor a reproducir; unas prácticas que normalicen o naturalicen dicha creencia y por último; un saber aprendido o paradigma construido que hace obvio e inevitable dicho principio, construyendo el imaginario colectivo de una sociedad.

FIGURA 1. *Proceso de construcción de una ideología*



Fuente: Elaboración propia

Para abordar la ideología de la etnocolonización, identificaremos dos niveles de creencia o principio, en virtud de su importancia en la construcción ideológica, uno de primer orden, aquel sobre el cual descansarán el resto de las creencias que permitirán establecer el statu quo deseado, y un nivel de segundo orden donde identificamos las creencias que refuerzan y naturalizan el principio articulador.

En la construcción racializada de las relaciones sociales y de poder, durante el proceso etnocolonizador, se hace del colonizado y esclavizado hombre negro un constructo de lo visiblemente opuesto a la imagen del hombre blanco colonizador, estableciendo como principio articulador de las relaciones sociales y de poder: La naturaleza superior del hombre blanco frente a la naturaleza inferior del hombre negro.

Es este principio articulador de la ideología etnocolonizadora, el que permitirá la cromatización de las relaciones en el contexto de los nuevos estados modernos con una diversidad étnica y cultural no reconocida, surgida de los mismos procesos de mestizajes interétnicos antes y durante la colonización, lo que lleva al establecimiento de un orden político y social que intentará reproducir la estructura de poder

preestablecida en las colonias. Lo que, para entonces, ya será símbolo de modernidad, mientras más cerca se está del imaginario europeo, más modernos y desarrollados se consideran, dejando de lado los elementos que no se visualizan como propios del modelo blanco europeo.

1.1.2. Etapas del proceso etnocolonizador

El modelo relacional que establece la etnocolonización, basándose única y exclusivamente en un carácter racial, inicia su andadura ya desde antes del siglo VII, cuando los árabes dejan constancia de la presencia de los negros africanos antes y durante la islamización de África, de sus labores como guerreros libres o esclavos, como domésticos, en actividades productivas artesanales y sobre todo como agricultores en las explotaciones azucareras que provocaron fuertes concentraciones de esclavos particularmente en el bajo Iraq y en Marruecos.

Sin lugar a dudas el acontecimiento de mayor trascendencia en el devenir histórico de África y sus pueblos será el descubrimiento de América a finales del siglo XV, porque en él se producen y reproducen nuevas y cruentas estrategias para el establecimiento y hegemonía del statu quo discriminatorio deseado.

El afianzamiento de dicho proceso se presenta en el siglo XX-XXI como una discriminación estructural difícil de erradicar, si no se hace visible, se cuestiona y se revierte; desde las mismas estrategias que se utilizaron para establecerla.

Teniendo como punto de partida que la causa de la etnocolonización fue potencialmente económica, resumiremos los tres grandes momentos o etapas a través de las cuales se establece este proceso;

Esclavitud legitimada y legalizada. Siglos: VII –XV:

Es en esta etapa donde encontramos la base justificativa de la etnocolonización puesto que, para empezar los europeos no estaban practicando nada nuevo, la esclavitud ya existía en África antes del siglo XV como una actividad legitimada para todos los grupos humanos, aunque no en las dimensiones y proporciones de crueldad que ellos establecerían.

1.1.2.2 Comercialización negrera/descubrimiento de América. Siglos XV XIX: es en este período donde se asumen, reproducen y se interiorizan los valores que establecería la etnocolonización, mediante las estrategias más diversas del proceso y que luego lo caracterizarán ideológicamente, tales como: apropiación del territorio, la producción pseudocientífica de argumentos esencialistas, históricos y religiosos que refirmarán la superioridad del blanco europeo, lo cual sería difundido y reforzado mediante, la evangelización, la educación colonialista, la legislación, y la apropiación del lenguaje,

Neocolonización y globalización Siglos XX- XXI:

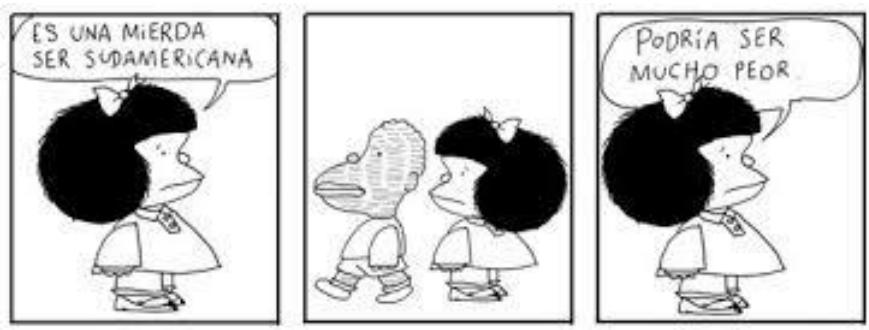
El siglo XX encuentra un continente africano, fragmentado, reestructurado y neocolonizado ya no desde la esclavitud y la invasión bárbara, sino desde la repartición arbitraria del territorio o, como dirían algunos, de la gran tarta africana. Pero al mismo tiempo es a mediados de este siglo donde se gestan los procesos independizadores de América y África. La revolución del hombre negro halla líderes en diversas partes del mundo que movilizan las revueltas y levantamientos, así como la lucha por los derechos civiles de los negros en los Estados Unidos de América.

Los procesos de independencia de América y África, no garantizaron la descolonización europea de sus territorios y sus pueblos, por el contrario, es a partir de este momento donde la etnocolonización se refuerza y fortalece ejerciendo su influencia desde los mitos y creencias ya aprendidos: a. La naturaleza superior del hombre blanco europeo, b. la inferioridad consustancial de su opuesto el hombre Negro-africano, incapaz de producir pensamientos, cultura y por supuesto autogobierno. Ante tales premisas, los nuevos estados naciones, deben estar regidos directa o indirectamente por la clase o grupo racial más cualificado y preparado para garantizar el desarrollo y bienestar de los pueblos31 (Benemelis 2010; Nkrumah, 1963).

En el imaginario colectivo y universalizado por la escala cromática de la etnocolonización, lo normal es ser caucásico o de piel clara o "blanca", todo lo demás es anormal, simplemente diferente y debe ser identificado como tal y por consiguiente adjetivado, cosificado (negro, indio, moro, gitano, etc…) formando parte de categorías conceptuales

y lingüísticas totalitarias y uniformantes, llevándonos a un nivel de relación y abstracción semiótica tal, que bastará con pronunciar el vocablo diferenciador para comprender que de quien hablamos pertenece al grupo de los diferentes, inferiores, no iguales, con menos derechos, oportunidades o privilegios y por lo tanto al peligro en el subconsciente.

DIEZ PASOS PARA DESMONTAR NUESTRO RACISMO



2.1. RECONOZCO LA EXISTENCIA DEL RACISMO COMO REALIDAD ESTRUCTURAL QUE CONDICONA LA VIDA DE LAS PERSONAS. HACEMOS DAÑO DE MANERA CONSCIENTE O SIN SABERLO, PERO LO HACEMOS

La igualdad es un valor central del orden europeo de posguerra, pero el racismo estructural e institucional persiste en muchos países.

Lamentablemente, los afrodescendientes, demasiado a menudo, no son tratados de forma acorde a este principio. A pesar de todos los avances logrados en el campo de la igualdad y la no discriminación, todavía están sujetos al racismo estructural e institucional en muchos países europeos.

Si usted es afrodescendiente, tiene más probabilidad de sufrir discriminación en el mercado laboral, en la educación, la atención médica y la vivienda que una persona blanca, y de que la policía lo detenga y inspeccione.

Aunque la mayoría de los estados europeos no recopilan datos sobre discriminación racial, algunos informes dan una idea de la magnitud del problema.

En Francia, una encuesta de la autoridad independiente Defenseur des Droits (Defensor de los Derechos) mostró que los jóvenes de ascendencia árabe y africana tenían 20 veces más probabilidades de ser detenidos y registrados que cualquier otro grupo masculino. Se han identificado problemas similares en otros países, incluidos Bélgica, Dinamarca, Chipre, Irlanda, Italia, España y el Reino Unido, según Equinet, la Red

Europea de Organismos de Igualdad. (Dunja Mijatovic del Consejo de Europa, *es hora de abordar la desigualdad racia*l, 2021).

Ser negacionistas frente al racismo, no hace desaparecer los problemas que su existencia genera, simplemente desvía la atención y ralentiza la búsqueda de soluciones en los ámbitos públicos y privados.

2.2. IDENTIFICO LAS SEÑALES DEL RACISMO EN MI COMPORTAMIENTO O ACTITUD. YO NO SOY RACISTA, PERO…

2.2.1. Puedo reconocer vestigios de racismo en mi comportamiento, **cuando siendo parte del grupo mayoritario,** al encontrarme con alguien lo primero que miro es su piel y no sus ojos, porque:

Esquivo la mirada para ignorarle, le invisibilizo o le encaro corporalmente; levanto la barbilla y le observo fijamente con desdén, desprecio o desconfianza, sin ninguna señal objetiva de que representa un peligro. Es una reacción instintiva, hemos heredado sociológicamente de la etnocolonización que el más oscuro, el diferente, es el enemigo, el peligro.

Tengo la sensación de ser superior, o tener más derecho que él/ella, a estar en el espacio en el que estamos, por lo cual si hay la posibilidad de algún privilegio por muy pequeño que este sea, me pertenece y lo reclamo para mí.

Considero sorprendente su presencia en los espacios de administración o responsabilidad pública, lo vivo como algo fuera de lo normal y de primera impresión me choca.

Me molesta que se dirija a mí en condiciones de igualdad, sin sumisión o respeto.

Me molesta que reivindique sus derechos frente a nosotros, intentando culparnos de sus carencias o problemas (no importa cuál sea el motivo o la gravedad, lo veo como enemigo)

Levanto la voz más de lo normal para dirigirme a él/ella (es una señal de superioridad)

Considero que nada de lo que diga puede ser realmente importante o válido frente a otro igual a mí.

Me niego o me molesta prestar o compartir un servicio (alquilar una vivienda, compartir mi coche para ir al trabajo, - compartir asiento en el servicio público)

Aunque me resulte agradable su presencia en el entorno laboral o académico, fuera de él evito relacionarnos.

Para referirme a él/ella, le llamo negro/a, negrito/a, moro/a, etc. Pese a saber que en la actualidad este gesto constituye un delito.

Siento pena cuando los veo, me da pesar (buenismo, de partida pienso que están mal porque son considerados inferiores)



Estos comportamientos de poder, aprendidos por los europeos occidentales y sus descendientes, transmitidos por diversos medios y símbolos lingüísticos, artísticos, religiosos, políticos, literarios, pseudocientíficos, responden al refuerzo psicosocial recibido de la percepción positiva de sí mismo, como individuo que pertenece al colectivo o comunidad dominante y privilegiada por naturaleza.

El resto, "los otros", cuanto más se alejen de la etnia superior y referente, constituyen el grupo de "seres" que no pueden, ni deben acceder a dicho poder de dominio y privilegio, porque sencillamente no les corresponde y no están capacitados para ello (negros, indios, gitanos, moros, etc. = Ignorantes, salvajes, pobres, malos, por naturaleza).

2.2.2. Puedo reconocer vestigios de racismo en mi comportamiento, cuando siendo parte del grupo étnicamente diferenciado (africanos, pueblos originarios, gitanos, árabes.) al encontrarme con alguien lo primero que miro es su piel y no sus ojos, PORQUE:

Si es caucásico agacho la cabeza o no le miro de frente

Me intimida sin saber por qué, su presencia le evito

Intento agradarle, le cedo mis espacios (sillas, turno, voz, representación)

Procuro no desafiarle ni con mis palabras, ni con mis gestos

Admito sus expresiones vejatorias o de rechazo frente al colectivo que pertenezco y celebro la supuesta gracia, aunque internamente me moleste.

Me siento particularmente satisfecho cuando me reconoce como igual

Si por el contrario considero que su piel es más oscura que la mía, lo desafío corporalmente y/o tomo distancia (actitudes 2.2.1, practicando endorracismo)

Estos comportamientos asumidos son producto del mismo proceso de transmisión y refuerzo de la percepción negativa de sí mismo y de su comunidad o colectivo, como seres desprovistos de poder, derechos y privilegios como algo natural y normalizado institucional y socialmente. Nadie quiere pertenecer o ser percibido como miembro del "equipo perdedor", máxime cuando ello conlleva a la exclusión y desconocimiento de derechos humanos, sociales y políticos fundamentales

Cuando logramos identificar nuestras propias actitudes de pervivencia del racismo, podemos abordarlo y confrontarlo para modificar lo que desde lo políticamente correcto intentamos evadir, prolongando la dualidad existente en nosotros frente a lo que instintivamente hacemos y luego racionalmente expresamos o deseamos, en resumen, afrontar el NO SOY RACISTA PERO… en ambos lados del espejo. Resulta contradictorio ver como los países y algunos organismos cuando intentan abordar la educación intercultural toman como objeto de la acción no al conjunto de las comunidades en sus diversos espacios, y si concretamente a las poblaciones identificadas como minoritarias o étnicamente diferenciadas perpetuando desde la asimilación aquello que desean corregir. En algunos países se propone la etnoeducación y educación intercultural para los pueblos originarios y afrodescendientes, y no para el conjunto de la comunidad educativa, rompiendo el diálogo intercultural en el territorio nacional.

2.3. CONOZCO LOS COMPONENTES IDEOLÓGICOS, SIMBÓLICOS Y MEDIOS DE CONSTRUCCIÓN DEL RACISMO. EL DESCONOCIMIENTO NO ME EXIME DE LA CULPA

Como se puede observar, abordar la etnocolonización como una herramienta teórica de análisis y reconstrucción del orden global no obedece a un sentimiento de racismo a la inversa, sino a la búsqueda de razones lógicas para hallar respuestas y salidas a los procesos de discriminación, segregación y exclusión social que afectan a millones de habitantes en el mundo y los limita en su papel como sujetos transformadores de su realidad.

El genetista británico Adam Rutherford, en su libro *Cómo rebatir a un racista: Historia, ciencia, raza y realidad,* manifiesta:

La raza es real porque la percibimos; el racismo es real porque lo practicamos. Cada vez se recurre más a la ciencia para reforzar las ideologías racistas y cada vez se emplea más en el discurso público sobre medidas políticas, migración, educación, deporte e inteligencia. Pero quienes se muestran abiertamente racistas no son los únicos que difunden estereotipos y mitos sobre la raza: también proceden de personas bienintencionadas cuyas experiencias y bagaje cultural las dirigen hacia posiciones que carecen del respaldo del estudio moderno de la genética humana. Incluso algunos científicos se sienten incómodos cuando se trata de expresar opiniones surgidas de sus investigaciones en relación con la raza. Sin embargo, si las entendemos correctamente, la ciencia y la historia pueden convertirse en poderosas aliadas contra el racismo al mostrar la imagen más clara de cómo son realmente las personas, en ugar de como son según nuestros juicios. (Rutherford Adam, 2021)[100]

La etnocolonización no imprime una victimización de un grupo poblacional pero sí, reconoce una posición de vulnerabilidad desde adentro (por su propia percepción aprehendida) y desde afuera (por las condiciones que impone la discriminación estructural consciente o inconsciente) que limita su desarrollo. Se requiere entonces para desmontarla hacer uso de las mismas estrategias que se utilizaron para crearla.

[100] Adam Rutherford, es un genetista, autor y presentador británico, nacido en 1975. Durante una década fue el editor de contenido audiovisual para la revista Nature. Participa frecuentemente en el diario The Guardian, y es anfitrión del programa Inside Science, de la BBC Radio, es Presidente de la Asociación Humanista Británica.

2.4. IDENTIFICO Y COMPARTO EL DOLOR QUE HA CAUSADO Y CAUSA EL PROCESO ETNOCOLONIZANTE Y EL RACISMO COMO SU MÁXIMA EXPRESIÓN. *SENSIBILIZO, DESDE LO COTIDIANO, REDES SOCIALES Y PROFESIÓN*



Uno de los pocos estudios que se ha enfocado en los efectos de la discriminación racial en la población infanto-juvenil, realizado en Estados Unidos, pone de relieve los efectos perniciosos de la discriminación racial/étnica para los adolescentes en todos los ámbitos del desarrollo y sugiere quiénes corren un riesgo potencialmente mayor.

> Los niños y adolescentes que son discriminados por su raza o etnia tienen mayor riesgo de sufrir problemas de conducta, baja autoestima, depresión y tienen más probabilidades de involucrarse en conductas sexuales de riesgo y abuso de sustancias.
>
> Según el estudio, los niños son muy conscientes desde el nivel preescolar del trato que reciben a causa de su color de piel. A los 10 años comprenden las acciones discriminatorias abiertas o encubiertas en su contra. Y en la adolescencia entienden las nociones abstractas del racismo y los privilegios que tienen otras personas por el simple hecho de tener la piel más clara. (Benner, et all, 2018)

La evidencia fue presentada en American Psychologist y se fundamenta en 44 tipos diferentes de discriminación percibida y reportada por más de 91 mil adolescentes.

En la investigación, las autoras explican que los adolescentes son especialmente vulnerables a los efectos a largo plazo de la discriminación racial porque, todavía no cuentan con las capacidades cognitivas y de afrontamiento necesarias para hacerle frente a la discriminación social.

2.5. CONTRASTO LA INFORMACIÓN QUE RECIBO, CUANDO APUNTA A LA CONFRONTACIÓN CON EL OTRO ÉTNICAMENTE DIFERENTE. EL RACISMO SE FORTALECE CUANDO LA IGNORANCIA IMPUESTA O CONSENTIDA ESTÁ PRESENTE, Y LOS BULOS Y FAKES NEWS FORMAN PARTE DE ELLO. QUE NADIE TE MANIPULE.

Las Fakes News, han sido utilizadas de manera estratégica a lo largo de la historia moderna para cambiar el curso de la misma, influenciando la opinión pública, manipulando datos y hechos. Y aunque no es una práctica reciente, la era digital amplifica sus efectos.



La desinformación a menudo se utiliza para alimentar prejuicios, para potenciar el sentimiento antiinmigración y promover agendas racistas. Podemos citar algunos ejemplos recientes:

– *En tiempos de pandemia*: Se difundieron numerosas fake news relacionadas con la inmigración y el COVID-19, como que los inmigrantes traían la enfermedad o que solo los extranjeros recibirían ayudas sociales, exacerbando el racismo y la xenofobia3.

– *En el ámbito político*, se ha observado cómo ciertos partidos y líderes las utilizan. Se acusó al líder de VOX, Santiago Abascal, de difundir información falsa que vincula la inmigración musulmana con el terrorismo y las agresiones sexuales, pese a que los datos oficiales muestran que la mayoría de los detenidos por abusos sexuales son españoles.

En España, algunos individuos han sido condenados por difundir fake news contra colectivos vulnerables, como el caso de quien publicó un vídeo de una agresión e inventó que el agresor era un menor extranjero no acompañado (mena) marroquí.

Existen varias herramientas y recursos en línea para realizar una verificación de hechos y para educar a las personas sobre cómo identificar y evitar compartir información falsa, tales como: *Maldita.es*, plataforma de periodismo que se dedica a verificar bulos y desinformación; *EDUCACIÓN 3.0*, proporciona consejos sobre cómo enseñar a identificar fuentes fiables, leer más allá del titular y verificar la fecha de publicación; *Fast Check CL*: Este artículo explica herramientas gratuitas disponibles en internet para combatir la desinformación, incluyendo plataformas que filtran la búsqueda de información y revelan publicaciones pasadas del contenido; *Decrypt*, habla sobre herramientas de Inteligencia Artificial (IA) que ayudan a combatir las fake news con un clic.

2.6. RECONOZCO Y DIFUNDO LA RIQUEZA Y VENTAJAS DE LA DIVERSIDAD INTERÉTNICA DE NUESTRAS SOCIEDADES ACTUALES, COMO ALGO NATURAL. LO CONTRA NATURA Y EXCEPCIONAL ES LA HOMOGENEIDAD EN LAS DIVERSAS ESPECIES DE SERES VIVOS

El mundo globalizado con sociedades tan diversas, ha encontrado sus grandes avances precisamente en la riqueza que dicha diversidad aporta a la hora de asumir los grandes desafíos de la humanidad a nivel de convivencia,

salud, educación, empleo, cambio climático, relaciones interculturales y sobre todo bienestar y desarrollo compartido con justicia y equidad.



Si echamos un vistazo rápido a grandes y reconocidos científicos, investigadores, docentes, deportistas, músicos o artistas apreciaremos que si algo los define es su total diversidad étnico-cultural.

2.7. MODIFICO MI LENGUAJE Y HAGO COTIDIANO UN NUEVO DISCURSO DE RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE NUESTRA DIVERSIDAD ETNICA Y CULTURAL. "NEGRO" ES UN COLOR, NO REEMPLAZO LA PERSONA AFRODESCENDIENTE POR UN VOCABLO PEYORIZADO.

> "Las palabras son sentencia", suelen decir algunas personas, "lo que tu boca expresa de tu corazón procede", una expresión va más allá de una simple descripción, tiene una carga ontológica, emocional, sociológica, psicológica y racional. Por lo tanto, cuando definimos a una persona, o a un grupo de personas, ponemos en ello toda la carga emocional, cultural, histórica y política sobre ella o ellas, la definición tiene una intencionalidad. Describir, definir o clasificar no son actos involuntarios o

inocentes, tienen una intencionalidad clara de posicionar al otro o a los otros, frente a un yo, un nosotros y, en última instancia, frente a un orden deseado o establecido, ubica posición y lugar en el espacio común.

2.8. DENUNCIO COMPORTAMIENTOS O ACTOS RACISTAS QUE CONSTITUYEN DELITO DE ODIO. LA IMPUNIDAD HACE HÁBITO Y NORMALIZA EL DELITO.

España cuenta con un Protocolo de Actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad para los Delitos de Odio y Conductas que Vulneran las Normas Legales sobre Discriminación.

En 2020, según Informe sobre la evolución de delitos de odio en España del Ministerio de Interior, 1.503 personas fueron víctimas de delitos de odio. De los cuales 894 eran hombres y 599 mujeres. Siendo el delito de odio más representativo y con mayor número de víctimas, el racismo o xenofobia con 589 víctimas reportadas.



Fuente: https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/Delitos-de-odio/descargas/triptico_delitos.

2.9. DEMANDO LA IMPLEMENTACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS INTERCULTURALES. DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN ES UN DEBER Y UNA NECESIDAD PARA LA SANA CONVIVENCIA RECONOCIENDO OTRAS COSMOGONÍAS Y OTROS SABERES IGUALMENTE VÁLIDOS.

Según Ken Robinson, la educación sirve para: capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos. (Ken Robinson, 2015)

Comprender el mundo que nos rodea, pasa por promover un dialogo constante de conocimiento y reconocimiento de las diversas culturas, religiones y formas de ser, comprender, sentir y hacer.

En el documento *Directrices de la UNESCO para la educación intercultural* se plantea que, siguiendo los cuatro pilares de la educación, propuestos por la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI, las metas de la educación intercultural se sintetizan en; Aprender a conocer, Aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. No sin antes puntualizar que:

> La educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. Para lograrlo se pueden incorporar múltiples perspectivas y voces. (UNESCO, 2006)

2.10. FORTALEZCO MI AUTOESTIMA Y RESPETO LA DIVERSIDAD. SOLO QUIEN SE AMA Y SE RESPETA, SABE AMAR Y RESPETAR. NO DAMOS LO QUE NO TENEMOS

Al nacer no elegimos; nuestros padres, nuestra familia, el lugar, la condición social, la región y mucho menos nuestro aspecto físico, el sexo, el color de nuestra piel, el cabello, el color de los ojos, las formas de nuestra silueta, estatura, etc. simplemente es un proceso NATURAL.

Sin embargo, al crecer sí que elegimos el tipo o clase de persona que queremos ser; crítica o irracional, generosa o egoísta, culta o voluntariamente ignorante, buena o mala siendo sombra o luz en nuestro camino y en el de los demás

cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

1. CONCLUSIONES

Creo en la perfectibilidad del ser humano y en su capacidad de bondad por eso me gusta recordar una de las grandes frases de Nelson Mandela;

> Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel o su origen o su religión. La gente aprende a odiar y si se puede a prender a odiar, también se puede enseñar a amar.

Para combatir el racismo cotidiano es necesario combatir el racismo institucional, que hace vulnerables administrativamente a miles de hombres y mujeres inmigrantes en los soñados territorios del bienestar.

Ser antirracistas es deber de todo hombre o mujer responsable de las sociedades modernas, es necesario recordar que el racismo es un delito y como tal se condena y se paga si se denuncia el 81% de las víctimas de delitos de odio no denuncian.

A lo largo de los años he descubierto mis propios momentos y expresiones de racismo, machismo y clasismo y he aprendido que para desecharlos simplemente tengo que volver al origen; No dar nadie lo que no deseo para mí, o dicho de otra manera dar a los demás exactamente lo que quiero para mí, en cualquier circunstancia.

4. REFERENCIAS

Benner et al. (2018). Racial/Ethinic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist* 73(7), 855-883. http://dx.doi.org/10.1037/amp0000204

Dunja Mijatovic del Consejo de Europa, *es hora de abordar la desigualdad racia*l, 2021https://www.coe.int/es/web/commissioner/-/opinion-europe-must-wake-up-to-racism-afrophobia

Mills, Charles W. (1998). Blackness Visible: Essays on Philosophy and Race. ISBN 10: 080143467X - ISBN 13: 9780801434679 - Cornell University Press.

Montaño Garcés (2016) Negro-africanos en la provincia de Huelva : entre la integración y el racismo ; tesis doctoral. Universidad de Huelva. España http://hdl.handle.net/10272/12401·

Montaño Garcés, M. (2018). Lo negro-africano y afrodescendientes: procesos identitarios por asignación o por auto reconocimiento. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad CISDE*, Campus Internacional para la Seguridad y la Defensa (CISDE), Volumen *3,* Número 2, pp. 65-73. ISSN 2529-8763

Robinson, Ken, y Aronica, Lou (2015). Escuelas creativas
La revolución que está transformando la educación. *ISBN:* 9788425353222. Editorial Grijalbo. Barcelona. España

Rutherford, A. (2021). *Cómo rebatir a un racista: Historia, ciencia, raza y realidad*. Traducido por Ana Pedrero Verge. Ediciones Paidós. ISBN 978-84-493-3797-0.

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO para la educación intercultural https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa?posInSet=3&queryId=d914145e-7243-4c83-b4e5-4372143a89a7

FERIA DE LA INTERCULTURALIDAD: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE EL TRABAJO SOCIAL

LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS
Corporación Universitaria Comfacauca- Unicomfacauca

1. INTRODUCCIÓN

La Feria de la Interculturalidad es una experiencia implementada con estudiantes del programa de Trabajo Social, de la Corporación Universitaria Comfacauca- Unicomfacauca, surgió como una necesidad identificada en el curso denominado "Interculturalidad y Territorio", donde se captó la persistencia de formas de exclusión y discriminación vigentes en nuestra sociedad y entorno inmediato en la ciudad de Popayán-Cauca, así como, en nuestras vivencias culturales que nos impactan como latinoamericanos. Por tanto, se planteó la necesidad de impulsar la interculturalidad como un componente central de nuestra educación con perspectiva incluyente. Reconociendo y destacando la diversidad cultural que habita nuestros territorios.

Esta Feria constituye un espacio de visibilidad, en el que tienen cabida tanto las expresiones culturales de cada participante, desde sus distintos orígenes étnico-raciales, como desde sus creencias, historias de vida, identidades, pensamientos, gustos y pertenencias o preferencias, e igualmente, se aprecia la diversidad de matices que enmarca a nuestra comunidad universitaria en su conjunto, ampliando la posibilidad de participación a todos, tomando en cuenta esa interesante relación que existe entre el 'yo' y el 'otro'.

Este escenario, es todo un recorrido variopinto e importante, que ha generado un circuito de concientización sobre el valor de la diferencia como riqueza en el diálogo social y cultural. Además, es un lugar para el respeto, la resiliencia, el intercambio de saberes, donde tienen cabida todos.

Este tipo de estrategias pedagógicas educan en libertad, educan en creatividad y alegría, se interviene en la sensibilidad de los participantes y se juega y aprende a reconocer y a valorar lo que somos, al tiempo que, se genera una reconciliación personal con nuestras historias de vida, con las historias de los otros. Se rescata ese lado humano que debe anteceder a cualquier profesional. Así, la academia deconstruye una herencia colonialista arraigada en nuestra herencia latina, y se construyen formas alternativas de aproximarnos al conocimiento y a la academia en Trabajo Social y en las Ciencias Sociales y Humanas, en general.

Finalmente, este tipo de actividad debe promoverse y reproducirse a futuro, lo cual, conlleva a cambios en las actitudes de nuestros educandos, y genera un espacio de articulación entre la vida real y la asignatura de formación profesional. Ello, fortalece la integralidad del estudiante, para que pueda comprender los referentes culturales de sí mismo y de la sociedad de hoy en día.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Promover una Feria de la Interculturalidad como estrategia pedagógica desde el Trabajo Social.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las características de los estudiantes del programa de Trabajo Social, de la Corporación Universitaria Comfacauca, para la articulación de un ejercicio pedagógico creativo, a partir de una Feria de la Interculturalidad.
- Generar un espacio académico como apuesta a una educación inclusiva, equitativa y participativa, desde el cual, los participantes rescatemos la diversidad que nos representa.
- Desarrollar procesos de toma de conciencia sobre el respeto y la empatía hacia la otredad, en pro de fundar el empoderamiento político y la resiliencia, desde el reconocimiento de la diferencia con justicia social.

3. METODOLOGÍA

La metodología considerada para este ejercicio fue cualitativa y se apoyó en la Investigación Acción Participativa (IAP), por medio de la cual, se acordó entre docente y estudiantes, la realización de una feria intercultural en la que cada uno tendría un estand para presentar su identidad, su origen, actividades artísticas, historias de vida, muestras gastronómicas, música y similares expresiones, que permitieran que todos se conocieran y se diera un intercambio cultural.

El orden de acción del proceso se dio en tres momentos: El primero, inició con una previa revisión de fuentes bibliográficas de autores que abordaran los conceptos claves como interculturalidad, otredad, identidad, cultura y afines, para tener unas bases conceptuales que nos permitieran tener un referente teórico guía.

En segunda instancia, se buscó identificar las características de nuestros estudiantes de Trabajo Social para articular un ejercicio pedagógico creativo, a la vez que, se quiso generar un espacio académico incluyente equitativo y participativo para rescatar la diversidad que vivimos. Esto, buscó trascender el espacio netamente académico hacia un ejercicio de auto- reflexión y, al mismo tiempo, reflexión grupal, a medida que cada participante realizaba su muestra de stand y revelaba una práctica autoetnográfica en la que ponía sobre la mesa la pregunta de ¿quién soy yo?, pero también, a medida que se recorrían uno a uno los estands, se ponía presente la pregunta sobre ¿Quién es el otro? Con esto, se buscó abarcar la interculturalidad desde categorías como identidad, otredad, cultura, diferencia y afines a este interés; con el propósito de valor la riqueza que existe en la diferencia y en la importancia de reconocer al otro, así como, la necesaria empatía que debemos cultivar como sujetos sociales, a sabiendas de que, la realidad social es compleja y llena de posibilidades del ser y el hacer, así como de contextos múltiples que nos impactan.

Finalmente, en tercer lugar, se quiso desarrollar procesos de toma de conciencia sobre el respeto y la empatía hacia la otredad, en pro de fundar el empoderamiento político y la resiliencia, desde el reconocimiento de la diferencia con justicia social. Para ello, se asumió que la Feria de la

Interculturalidad sería una estrategia pedagógica aliada para reconocer a quienes tenemos a nuestro alrededor y la belleza que existe en la diversidad de nuestro entorno. Se planteó, además, que sería un ejercicio que se puede seguir desarrollando y replicar, mejorando cada vez más a futuro.

4. RESULTADOS

Esta Feria de la Interculturalidad se desarrolló a lo largo de 10 jornadas de clases durante el primer semestre de 2024, dentro de la materia "Interculturalidad y Territorio", como parte del programa de formación de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Comfacauca, en el cual participaron directamente 37 estudiantes de jornadas diurna y nocturna, e indirectamente sus familias durante el proceso.

A manera general, como parte de los resultados se generó un espacio de diálogo enriquecedor que rescató la diversidad cultural y permitió el diálogo intercultural entre los participantes, quienes fueron abiertos y respetuosos hacia cada una de las presentaciones u opiniones de los demás, se consideró la importancia de la inclusión en nuestros escenarios educativos y sociales.

Como fruto de este proceso se reflexionó sobre nuestra identidad y la pregunta por el 'yo' y por el 'otro', así como, por el lugar que ocupamos en nuestro hogar, institución, sociedad y cultura. Se abordaron fundamentos conceptuales como los referidos en el apartado de discusión, e igualmente, aspectos diversos del concepto de interculturalidad y sus multiplicidades a través del proceso de trabajo de cada jornada. Fue un trabajo colectivo como se aprecia en la fotografía 1:

Los estudiantes comentaron sus opiniones y compartieron experiencias vividas o de las que han sido testigos sobre: desigualdad, discriminación, desigualdad, marginación, conflictos diversos, exclusión, diversidad, inclusión, multiculturalidad, convivencia, pluralidad, entre otros. Esto, incluyó un esfuerzo por dimensionar sobre la relevancia de entablar una buena comunicación, planificación, respeto y asertividad, entre todos.

FOTOGRAFÍA 1. *Estudiantes de Trabajo Social durante la preparación de sus presentaciones*



Fuente: Leidy Torres Collazos, colección personal (2024)

Se entabló una red de trabajo desde la interculturalidad, con la posibilidad de encuentro e intercambio de historias de vida, pensamientos, gustos, afectos y creencias de cada uno. Así, se reunieron en un mismo escenario la presencia de "el otro", junto con la presencia de "lo propio", esto se enfatizó especialmente en la jornada final, donde cada estudiante mostraba su stand y desde la oralidad, la creatividad y la visualidad, se expresaban e interactuaban con sonrisas, preguntas, momentos de complicidad y hasta momentos de sensibilidad acompañados de lágrimas al evocar recuerdos de sucesos superados en sus vidas. Sobre esto da cuenta el siguiente collage de las Fotografías 2:

FOTOGRAFÍA 2. Experiencia sobre la Interculturalidad: pensamientos, gustos, afectos y creencias.



Fuente: Leidy Torres Collazos, colección personal (2024)

Esa riqueza que supuso el encuentro con "la otredad", ya no sólo se manifiestó ética o políticamente, sino que se dio también a nivel cultural y simbólico. Aquí, esta estrategia pedagógica impactó en su proceso de formación- educación, en tanto, algunos manifestaron que les ayudó a deconstruirse y construirse por medio de haber logrado hacer una

introspección personal y haberla compartido con sus compañeros, de quienes también aprendieron o lograron entender sus características. A propósito de esto, se puede apreciar el collage de las Fotografías 3:

FOTOGRAFÍA 3. *Algunos stands de la Feria de la Interculturalidad*



Fuente: Leidy Torres Collazos, colección personal (2024)

Esto, nos permitió hacer una revisión colectiva y dialógica de lo que somos y nuestro valor como humanos, así como el valor que tomarán las personas que cruzan en nuestros caminos o que se crucen en nuestro futuro profesional, teniendo en cuenta que todos tenemos principios y prácticas que nos hacen diversos culturalmente y eso es también fuente de riqueza humana para el planeta que habitamos.

Esta labor nos permitió acercar la interculturalidad y la educación, aportándonos visiones y experiencias entre ambas dimensiones. Esto hace parte de la dinamización de la educación social, desde un lugar de enunciación particular. Por tanto, el objetivo de esta Feria no solo alcanzó resultados de tipo teórico, sino más bien, de práctica de vida, de empatía y rescate.

En esta Feria de la Interculturalidad como estrategia pedagógica, se logró reconocer que somos el conjunto de muchos aspectos que hacen de nosotros lo que somos, nuestra historia, nuestro pasado, presente y lo que proyectamos para nuestro futuro, y ello, marca tanto convergencias como divergencias y diferencias entre unos y otros, las cuales pueden ser comprendidas desde el diálogo, o al menos ser respetadas.

Además, como docentes e institución reconocemos que debemos promover, respetar y trabajar en pro de la riqueza cultural y étnica que poseemos, pero al mismo tiempo, confrontar cualquier forma de discriminación, exclusión, racismo o segregación social.

Por consiguiente, aprendimos que la interculturalidad implica que aprendamos a estar alertas para detectar formas de discriminación que van desde lo simbólico hasta lo físico, los prejuicios, sus causas y consecuencias. Esto sirve para motivar propuestas pedagógicas concretas que nos ayuden a confrontar aquello que nos impide avanzar en su sociedad con justicia social.

De esa forma, la sociedad prospera, se beneficia, directa e indirectamente, al percibir al 'otro' y su identidad como parte del conjunto complejo de la realidad, que pervive desde distintas perspectivas. Por ende, la interculturalidad contribuye a repensar la diversidad cultural y la historia colonialista que traemos a cuestas como colombianos y como latinos. Esto, supone abrirnos a las posibilidades que nos representa nuestro propio 'yo' múltiple y nuestro encuentro con 'el otro'.

Ahora bien, finalmente nuestros estudiantes y futuros trabajadores sociales, reconocen que saben de la coexistencia de un amplio abanico de culturas, las cuales poseen una variedad compleja de interrelaciones. En el Trabajo Social se descubre un horizonte de posibilidades a media que nos encontramos con diferentes personas con sus historias y contextos, rostros de seres de "carne y hueso", quienes son la razón de ser

nuestra labor profesional día a día. Así, como parte de este ejercicio de Feria Intercultural, nuestros educandos aprendieron que son piezas vitales del entramado social y que su labor es central en la lucha por el rescate del valor humano y de la justicia social.

5. DISCUSIÓN

La discusión de esta experiencia se apoya en una consulta previa de fuentes bibliográficas apoyadas en planteamientos de autores claves como: Stuart Hall, Rogers Brubaker y Frederick Cooper, Néstor García Canclini y Catherine Walsh, quienes nos permitieron asimilar los conceptos de interculturalidad, otredad, diferencia, cultura, entre otros, los cuales, son fundamentales para comprender de manera más fluida el referente teórico del presente ejercicio.

De tal manera, Stuart Hall (2010) en su obra "Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales", dedica un capítulo a la problemática de la identidad cultural, una cuestión debatida en la teoría social fuertemente. Al respecto, parte del presupuesto de que las 'viejas identidades' están cayendo, lo cual, trae consigo otras 'nuevas identidades' que fraccionan al individuo moderno, de lo que se desprende la denominada 'crisis de identidad', caracterizada por un proceso de cambio que desarticula los desarrollos y organizaciones de las sociedades modernas.

Hall (2010) inicia con los cambios en las concepciones de identidad y del sujeto, posteriormente, despliega tal planteamiento de acuerdo con las identidades culturales emergentes de diferentes culturas étnicas, religiosas, lingüísticas, raciales, y demás, pero en especial nacionales.

El autor destaca la consideración de identidades 'descentradas', o sea, dislocadas o fragmentadas, tras lo cual, se dan transformaciones en las sociedades modernas, esto quebranta los panoramas culturales alusivos a clase, raza, genero, etnicidad, nacionalidad, y otros, que eran sustento estable de los individuos sociales. Así, se forma una crisis de identidad para el individuo, en la que la duda y la incertidumbre son acompañantes.

Por su parte, una nueva dimensión se adiciona a dicho problema, es lo postmoderno, y su carácter de 'post' presente en cualquier concepción prefijada de la identidad. Esto se enmarca en un contexto de globalización, que trae consigo la emergencia de identidades culturales suspendidas, en evolución, como resultado de mezclas culturales, lo cual implica aprender a negociar entre varias identidades.

Dicha variedad de identidades, supone ver "Más allá de la identidad", trabajo de los autores Roger Brubaker y Frederick Cooper (2001), quienes observan el sometimiento ante la palabra identidad por parte de las ciencias sociales y humanas, lo cual acarrea costos intelectuales y políticos. En algunos casos abundan los significados sobre identidad, en otros son muy pocos o nada, esto es muestra de ambigüedad e indica que podría mejorarse esta labor teórica. En dicho sentido, el constructivismo ha tenido injerencia en cuanto limita los argumentos para conversar de identidades y su 'suavidad' admite la propagación de identidades adoptivas, con lo que la palabra disminuye su valor analítico.

Al respecto, la discusión crítica desde Brubaker y Cooper (2001), buscan salvar el término 'identidad' por medio de su reformulación, pero aún existen concepciones de identidad que siguen siendo objeto de problematización, por un lado, están las "fuertes" -que albergan el sentido común del significado y, por el otro, las "débiles", que fragmentan conscientemente con el significado habitual. En consecuencia, sería inútil escudriñar un sustituto único de identidad, pues igualmente se vería abrumado.

Por su parte, una vez explorados los usos e implicaciones y alternativas de "identidad", el trabajo de Brubaker y Cooper (2001) dirige su atención al desarrollo de su posición tanto crítica como constructiva por medio de la atención a tres casos. En cada uno de ellos se sustenta que la perspectiva identitaria acerca de grupalidad limitada constriñe la imaginación sociológica y política, mientras que expresiones analíticas alternativas lograrían ayudar a desarrollar ambas. Los ejemplos de casos mencionados son: <Un caso de Antropología Africanista: "El" Nuer">, <El nacionalismo de Europa del Este>, y <Reclamos identitarios y los persistentes dilemas de "raza" en los estados Unidos>. Entonces, lo que dichos ejemplos muestran es que "identidad" no es útil como categoría de análisis, ni siquiera donde es usada como una categoría de la práctica.

Además, la institucionalización y clasificación formal de condiciones étnicas y nacionales no posee alcances como el fondo, eco, o poder de las mismas en la práctica de vida de quienes son clasificados. Es importante reconocer que la propensión a objetivar 'identidad' quita fuerza analítica, pues hablar en términos de grupo y crear limites que muy probablemente no siempre se cumplen —como si fueran homogéneos—, debilita el análisis social y limita las perspectivas políticas regionales.

De este modo, es necesario advertir la experiencia particular teniendo cuidado de no caer en singularismos que estancan, por tanto, el análisis sociológico puede probar afirmar sus raíces sociológicas al brindar un vocabulario más abundante para conceptualizar la particularidad y la heterogeneidad social y cultural. Así mismo, la discusión planteada por los autores posee implicaciones políticas e intelectuales, en las cuales la propuesta se dirige a ir más allá de identidad, en busca de la claridad conceptual necesaria para el análisis social y el entendimiento político.

La anterior apuesta, se complementa con el trabajo de Néstor García Canclini (2004) y su acercamiento a la teoría de la interculturalidad, sobre la cual, toma en cuenta simultáneamente los asuntos de diferencia, desigualdad y desconexión. Él busca encontrar lugares de intersección en los que los encuentros de visiones equilibren las perspectivas. Así, habla de su experiencia en dos reuniones internacionales alusivas a distintas maneras de pensar la diferencia indígena en Latinoamérica. El primer encuentro se denominó "América profunda" y se llevó a cabo del 6 al 9 de diciembre de 2003 en México; el segundo, fue dispuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos y se realizó una parte en México en enero de 2002 y, la otra, en Rio de Janeiro en marzo de 2002, en donde se trató de dar un diagnostico e ideas para el avance cultural de la región. En ambas, hubo impulsos de definir lo indígena desde la cosmovisión y con un atisbo de prevención frente a alguna figura de Estado pluricultural.

Seguidamente y como una forma de pensar el asunto, se alude a la relación de las diferencias y desigualdades planteada por Pierre Bourdieu (Bourdieu como se citó en García 2011, pp. 1-31). Al respecto, resulta interesante la forma como este personaje a partir de exploraciones

empíricas en el arte, la educación y la cultura, examinó la información para modificar el materialismo histórico. Así:

> Él percibió que lo que un grupo social escoge como fotografiable revela qué es lo que ese grupo considera digno de ser solemnizado, cómo fija las conductas socialmente aprobadas, desde qué esquemas percibe y aprecia lo real. Los objetos, lugares y personajes seleccionados, las ocasiones para fotografiar muestran el modo en que cada sector se distingue de los otros (García 2004, p.57).

Al respecto, la cultura es elemento clave para entender las diferencias sociales. Además, en los detalles presentes en los caracteres de diferenciación y desigualdad si consideramos la denominada "teoría de campos" de Bourdieu (Bourdieu como se citó en Cicalese 2021), vemos que, "el campo" está compuesto por la presencia de un capital común y una lucha por su apropiación. Esto, está presente en las características de la estética dominante, la estética de los sectores medios y la estética popular.

El replanteamiento del orden social y de la interacciones nacionales e internacionales cambian el sentido de lo diferente y lo desigual, poniéndolos en términos de inclusión o exclusión, es decir, quienes tiene elementos de conexión —domicilio, documentos de identidad, acceso a la información, etc.— y quienes no. De modo que, en un mundo globalizado somos simultáneamente diferentes, desiguales y desconectados.

Dicha condición, nos remite a la necesidad de convivir con la diferencia, como condición propia de la vida social, como dimensión de nuestra humanidad. Por tanto, es momento de concebir que como parte de la interculturalidad que habitamos, existe un "proyecto de sociedad 'otra'", como se denomina un capítulo de Catherine Walsh (2009), quien dedica atención a este asunto al interior del libro "Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época".

En su texto, Walsh (2009) inicia planteándose la pregunta de ¿por qué hablar de un proyecto social, político y ético de la interculturalidad y, simultáneamente, de un proyecto de una sociedad "otra"? Ante tal cuestión, se propuso abrir un camino para comprender la interculturalidad, y observó que, desde los años noventa del siglo XX, en América Latina se empezó a prestar cuidado a la diversidad étnico-cultural, apoyado esto, en afirmaciones jurídicas y en el impulso a interrelaciones equitativas entre los grupos culturales, contra la discriminación y la subordinación.

Para entender la interculturalidad, es necesario tener claridad entre las nociones de 'inter', 'multi' y 'pluriculturalidad', las cuales, aunque hablan de diversidad cultural, llevan distintas direcciones. En este sentido, multiculturalidad posee un carácter fundamentalmente descriptivo frente a la multiplicidad cultural en un lugar, sin que ello implique que se relacionen. No obstante, existe la idea de que el multiculturalismo posee un rasgo colonialista que concibe que haya una cultura superior a otra(s) y que toma un carácter generoso y paternal, asegurándose el control y potestad del poder e intereses capitalistas.

Por su parte, la pluriculturalidad alude a la demanda de un término que encarne la especialidad de la zona donde han cohabitado negros, mestizos e indígenas, tras lo que se dan los mestizajes, en esto toman fuerza las diferencias entre y dentro de las culturas.

Por último, lo que concierne a la interculturalidad se trata de enrevesados vínculos, operaciones y canjes culturales, que buscan interacción y encuentros entre personas, prácticas, saberes, pensamientos y formas de vida distintas, sin desconocer la existencia de discriminaciones e irregularidades sociales, económicas, políticas, entre otras, que coartan al 'otro' como sujeto. La interculturalidad está entonces ligada a la diferencia, la identidad, la construcción dinámica de lazos de relación equitativa.

Vale anotar que, desde los años ochenta del siglo XX, ya brotaban las raíces de la interculturalidad, en relación con políticas educativas suscitadas por los pueblos indígenas, Organizaciones No Gubernamentales y el Estado, por la educación intercultural bilingüe, con fines reivindicativos, identitarios y políticos. Así, la interculturalidad tiene base en la búsqueda de transformaciones en las relaciones sociales e institucionales que hacen parte de prácticas hegemónicas e insurgentes, en procura de una construcción decolonial con plataformas en lo histórico y ético, que puede resignificar lo nacional y lo plural.

Por consiguiente, lo planteado en el texto de Catherine Walsh (2009) deja entrever una profunda relación de la interculturalidad con los propósitos de reivindicación de los movimientos sociales en general, los cuales, confrontan las desigualdades, las inequidades y la discriminación de que son objetos ciertos grupos sociales, a razón de sus diferencias físicas, de origen y culturales.

Por otra parte, y para finalizar esta discusión, se ha logrado captar la importancia de las nociones de interculturalidad y su relación con identidad, otredad y cultura, como categorías visibles y cuestionables desde una perspectiva crítica, la cual, requiere de apuestas que deconstruyan una herencia colonialista implantada en los saberes, en la academia y en la forma como nos relacionamos como sujetos sociales, pues hay que ir más allá de la identidad para comprender que somos seres diversos y diferentes, ello, es lo que genera la riqueza humana y la multiplicidad de formas del ser y el hacer en sociedad, por tanto, la interculturalidad permitiría crear un espacio de dialogo de esos 'yo' con esos 'otros', en condiciones de empatía y respeto, más aún esto es vital a tener en cuenta si trabajaremos con comunidades en las áreas sociales y humanas, en este caso, como trabajadores sociales.

6. CONCLUSIONES

Si el concepto de interculturalidad abarca la posibilidad del diálogo reconociendo que somos diferentes en nuestras creencias, historias, orígenes, culturas y demás, no obstante, eso posibilita la creación y la construcción de puentes para el intercambio de saberes y de experiencias, entonces, esta feria es una herramienta adecuada para promover una experiencia pedagógica incluyente, que posibilite el aprendizaje mutuo, la reciprocidad y que se construyan relaciones interculturales enriquecedoras en nuestra institución educativa y fuera de ella, lo cual, favorece el rescate de la justicia social.

En un mundo globalizado, interconectado e informado, es cada vez más necesario rescatar nuestra propia identidad, reconocer nuestros orígenes y valorar las numerosas experiencias de formación que podemos innovar con nuestros educandos. Esto, abarca hacer uso de nuestra creatividad para generar prácticas pedagógicas y didácticas de alto impacto, que generen una recordación de los temas de clases para nuestros estudiantes, a partir de la vitalización de sus propias experiencias y de las preguntas por el 'yo' por el 'otro'.

Una propuesta como la Feria de la Interculturalidad como estrategia pedagógica es un valor agregado a la programación curricular, lo cual

ayuda a desarrollar habilidades estratégicas en nuestros futuros profesionales, es decir, destrezas como expresarse en público, leer una realidad de manera crítica, autoreflexionarse y autoevaluarse, empatizar con el otro, y valorar el respeto por la diferencia como motor de justicia social sujeta a las transformaciones.

Es pertinente dar continuidad a este tipo de procesos de toma de conciencia sobre el respeto y la empatía hacia la otredad, en pro de fundar el empoderamiento político y la resiliencia, como parte de los objetivos prioritarios de nuestro trabajo de revisión y resignificación contante, esto sirve para ser más eficaces al momento de enfrentarnos a posibles conflictos y problemas interculturales que pueden surgir en su labor profesional y personal.

Finalmente, se encontró que esta actividad es un componente pedagógico eficaz, que se continuará realizando a futuro cada año para difundir sus enseñanzas.

8. REFERENCIAS

Brubaker, Rogers y Frederick Cooper 2001 Más allá de la "identidad." Apuntes de Investigación del CECyP 7:30-67.

Cicalese, Guillermo Gustavo 2021. La teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu en siete clases: del campo social al campo científico. Universidad Nacional de Mar del Plata, primera edición.

García, Néstor 2004 Diferentes, desiguales y desconectados. En Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad, de Néstor García, pp 45-82. Gedisa, Buenos Aires.

García, Néstor 2011 La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/71.pdf

Hall, Stuart 2010 La cuestión de la identidad cultural. En Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, de Stuart Hall pp 363-404. Universidad Javeriana-Instituto de Estudios Peruanos-Universidad Andina Simón Bolívar-Envión, Popayán.

Walsh, Catherine 2009 Interculturalidad y el proyecto de sociedad "otra". En Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época, de Catherine Walsh, pp 40-59. Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

EMOCIONES HACIA LA INMIGRACIÓN: LA SITUACIÓN DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ESPAÑA.

BEATRIZ SÁEZ-PASCUAL
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración constituye uno de los factores fundamentales del cambio que está experimentando la sociedad española desde hace algunos años (Guillén, 2011), esta inmigración incluye a los menores extranjeros no acompañados. La Organización Internacional Para las Migraciones [OIM] expone que los comúnmente conocidos como MENAS se tratan de menores no acompañados son menores que están separados de ambos padres y otros parientes y no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad (OIM, 2019), es decir, se trata de niños, adolescentes y jóvenes que inician un proyecto migratorio de manera autónoma (Escarbajal et al., 2023). En la Declaración de Buenas Prácticas (2004) de Alianza Internacional Save the Children – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR] se define como:

"niños, menores de 18 años, que se encuentran fuera de su país de origen, separados de su padre y de su madre o de su anterior principal tutor legal/habitual. Algunos menores se encuentran completamente solos, mientras que otros, que también serán considerados en el Programa de Menores no acompañados en Europa, pueden estar viviendo con parientes lejanos. Todos esos menores tienen consideración de menores no acompañados y gozarán, como tales, de protección internacional al amparo de una serie de acuerdos internacionales y regionales". (ACNUR, 2004).

En las definiciones anteriores podemos observar que se reconoce una situación de vulnerabilidad de estos menores al no estar bajo el cuidado de un/a adulto/a responsable, como son los padres/tutores y las madres/tutoras; que tienen derecho a protección bajo normativas y acuerdos internacionales y regionales; que se encuentran en contexto migratorio, fuera de su país de origen; y, que son menores de 18 años. Aunque se conozca a estos menores comúnmente como MENAs a lo largo de este estudio no se empleará este término debido a su significado peyorativo actual.

Existen diversos términos para referirse a estos menores: niños que viajan solos, menores viviendo en la calle, menores migrantes no acompañados, menores extranjeros tutelados, menores refugiados, menores nacionales de países terceros o adolescentes y jóvenes migrantes (Neubauer, 2021). Independientemente del término utilizado, todos y todas estos y estas menores comparten la necesidad de protección.

La llegada de menores extranjeros no acompañados a Europa, pero concretamente a España es muy relevante debido al número de menores que ingresan en el territorio. A inicios del 2023, según datos de Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR] (2023), el número de menores extranjeros no acompañados ascendía a 2181 niños y niñas únicamente distribuidos en 44 dispositivos, mientras que, en febrero de 2022, era de 2869.

En la actualidad, según los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración [OPI] (2024) del último trimestre del año 2023 en cuanto a menores no acompañados y jóvenes extutelados con autorización de residencia desde los 16 hasta los 18 años viven un total de 15.045 en nuestro país. Los menores extranjeros no acompañados proceden de Marruecos (10.123), Gambia (1.277), Argelia (931), Senegal (551), Mali (390), Guinea (352), Pakistán (209), Ghana (205), Costa de Marfil (142), Colombia (94), Honduras (61), Nigeria (60), Guinea-Bissau (58), Brasil (57), Paraguay (39), Camerún (36), Perú (34), Guinea Ecuatorial (29), Venezuela (29), República Dominicana (26), India (23), Mauritania (23), Burkina Faso (19), Bolivia (19), Argentina (19) y otras nacionalidades (213), de los otros 26 menores extranjeros no acompañados restantes no consta su nacionalidad.

Como se puede observar en el párrafo anterior, la mayoría de los países de origen de los menores extranjeros no acompañados se centran en el continente africano, en primer lugar, con Marruecos al frente continuado por diversos países subsaharianos. No es hasta el noveno puesto que nos encontramos con países de América latina y hasta el vigésimo que vemos en el listado a un país asiático. Para realizar un enfoque de género de los datos anteriores vamos a examinar las cinco nacionalidades que cuentan con un mayor número de menores extranjeros no acompañados en nuestro país: Marruecos cuenta con 9.619 hombres y 504 mujeres; Gambia con 1266 hombres y 11 mujeres; Argelia con 906 hombres y 25 mujeres; Senegal con 547 hombres y 4 mujeres; y, Mali con 388 hombres y 2 mujeres. Como podemos observar el sexo masculino es el predominante en estos cinco países siendo en su totalidad países africanos, si nos fijamos en los cinco países latinoamericanos que tienen un mayor número de menores extranjeros no acompañados en España, se da la vuelta a esta situación y son en su mayoría mujeres, véase el caso de Colombia con 30 hombres y 64 mujeres; Honduras con 41 mujeres y 20 hombres; Brasil con 42 mujeres y 25 hombres; Paraguay 27 mujeres y 12 hombres; y, Perú con 23 mujeres y 11 hombres.

En cuanto a la trayectoria laboral de menores no acompañados y jóvenes extutelados con derecho a trabajar de edades correspondidas entre los 16 y los 23 años durante el tercer trimestre de 2023, según el OPI (2024) nos encontramos que se encuentran en situación de alta un total de 8.974 personas (siendo 8547 hombres y 400 mujeres). En su mayoría tienen su empleo en restaurantes y puestos de comidas (1.364); con empleo en empresas de trabajo temporal (1.009); y, en establecimientos de bebidas (684).

Las características de los menores extranjeros no acompañados según Angelidou y Aguaded (2016) serían que aproximadamente el 90% de los menores corresponden a hombres de 15 hasta 17 años procedentes de África (Marruecos en su mayoría), el 70% de los menores procede de familias numerosas confrontando serios problemas económicos, tienen bajo nivel de estudios, no traen documentación válida que se les identifique, no son no conocedores de la lengua española, son maduros, carecen de recursos materiales.

Los motivos de sus proyectos migratorios según Neubauer (2021) van desde la pobreza en sus países de origen; problemas domésticos a los que se enfrentan en sus hogares; quieren vivir una aventura; hasta el cambio climático, emigrando hacia latitudes norte. En definitiva, son múltiples los motivos por los que los menores extranjeros no acompañados migran. Buscan mejores condiciones económicas y oportunidades laborales fuera de su país de origen debido a la falta de recursos y oportunidades existentes en este.

Cuando llegan a España son puestos bajo la tutela de las autoridades de protección de menores de las Comunidades Autónomas siendo sus responsables de su acogida. Los menores pasarán a residir en centros de acogida hasta su mayoría de edad, en estos centros trabajan educadores sociales, autores como Vilà et al., (2020) exponen que la relación entre los y las educadores y las y los jóvenes se define desde el respeto y la cercanía, a partir de una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía, bajo una relación cercana a la familiar. Diversos estudios señalan que estos jóvenes lidian con la soledad, dada su situación, señalando que es un "factor de riesgo" para el colectivo.

El art. 39 de la Constitución Española recoge la obligación de protección de los menores como una responsabilidad compartida de la familia y de los poderes públicos (Vinaixa, 2019). Hasta que los menores llevan nueve meses tutelados, explica Guillén (2011) no se puede poner en marcha el papeleo para pedir el permiso de residencia, siguiendo estas líneas, Arce (2020) expone que la única distinción entre menores españoles tutelados y los menores extranjeros no acompañados es la importancia de la obtención de su tarjeta de residencia (TIE) en España, la cual si su primera solicitud es favorable tendrá una duración de un año. La vigencia de la autorización renovada se establece que será de dos años, salvo que corresponda una autorización de residencia de larga duración (Arce, 2020).

Al cumplir la mayoría de edad, muchos jóvenes no logran regularizar su situación en el país. Liras (2021) explica que esto aumenta considerablemente la probabilidad de que se involucren en actividades delictivas, como robos, entre otras. Estos jóvenes se encuentran en una situación desfavorable, ya que deben integrarse en el país de acogida de

manera rápida en muchos casos, esto puede causar dificultades emocionales y psicológicas, que pueden resultar en comportamientos problemáticos y falta de afecto.

El actual panorama político internacional hace que la cuestión de los menores extranjeros no acompañados tenga una relevancia significativa en términos sociales, políticos y jurídicos, especialmente a raíz de la crisis de los refugiados de 2015 (Vicente, 2022). En esta línea, Neubauer (2021) explica que el fenómeno de los menores extranjeros no acompañados ha surgido como uno de los principales temas de debate político y social en la sociedad española y que los medios de comunicación han contribuido han dado una imagen de amenaza. Existe un incremento del número de informaciones de la prensa española, según Gómez-Quintero et al (2021) sobre los y las adolescentes que migran solos a España entre 2017 y 2019 y que la prensa conservadora utiliza más a menudo la sigla "MENA" al referirse a los menores extranjeros no acompañados. La prensa desempeña un papel fundamental en nuestra sociedad al informar y su influencia se extiende a la opinión pública. La opinión pública y, las diferentes administraciones tienden a enfocar el fenómeno MENA desde el prisma de la gestión de recursos escasos más que desde el prisma de los Derechos Humanos o los Derechos del Menor (Barba, 2021) siendo los y las menores vistos como un problema y la mayoría de la población se muestra contraria a que la administración se haga cargo de estos.

Para el desarrollo del menor, Angelidou y Aguaded (2016) exponen que es muy importante mantener relaciones y enlaces tanto con sus familiares y con sus amigos como con todas las entidades y asociaciones. Estos enlaces proporcionan un sentido de pertenencia y estabilidad emocional y facilitan el acceso a recursos. Además, la relación con diversas organizaciones puede ofrecer oportunidades que contribuyen a su desarrollo integral.

En conclusión, la situación de los menores no acompañados representa un desafío. La cuestión de los menores no acompañados sigue suponiendo un grave problema en muchos territorios. Debido a ello es necesaria una coordinación entre todas las Administraciones existentes para velar por el cumplimiento de la ley (Vicente, 2022).

Las emociones han de ser entendidas como un tipo de estado mental que se caracteriza de manera primaria porque tienen un determinado contenido de tipo cognitivo, porque están asociadas con una serie de creencias, valoraciones y juicios (Buitrago, 2021). Cuando un grupo es evaluado positivamente tiene respuestas afectivas positivas, las percepciones estereotipadas de los inmigrantes sobre los miembros de la sociedad de acogida influirán sobre sus preferencias de aculturación a través de las emociones.

Las emociones son un factor importante tanto en las relaciones intergrupales como en la configuración y construcción de actitudes hacia los grupos (David, 2023).

2. OBJETIVO

El objetivo general de la presente investigación se basa en comprobar los niveles de emociones positivas y negativas hacia los y las inmigrantes en España.

Como objetivos específicos nos encontramos con los siguientes:

- Comprobar las emociones positivas hacia las personas inmigrantes entre adolescentes y adultos.
- Analizar la relación entre el nivel de estudios y las emociones positivas (subescala de emociones paternalistas) hacia las personas inmigrantes.
- Determinar si existen mayores emociones negativas tradicionales hacia los inmigrantes en hombres que en mujeres.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En la selección de la muestra, se tuvo en cuenta el origen de los participantes (inmigrantes o autóctonos), el sexo (mujeres u hombres), la edad (adolescentes, adultos y vejez) y el nivel educativo (estudios primarios, educación secundaria obligatoria [E.S.O.], formación

profesional básica [F.P.B.], formación profesional media [F.P.M], formación profesional superior [F.P.S.], bachillerato, grado universitario, máster, doctorado u otros) de cada participante. El total de los y las participantes fue de 640 persona siendo los y las participantes inmigrantes quienes formaban un total del 21,6%, contando con una muestra de 138 personas, por su parte, los y las participantes autóctonos formaban un total de 78,4% contando con una muestra de 502 participantes. En lo referente a la variable sexo participaron de forma voluntaria un total de 361 mujeres (56,4 %) y 279 hombres (43,6 %), en cuanto a las edades, éstas están comprendidas entre los 14 y los 80 años, con una edad media de 25,79 años (dt= 14,86). En la presente investigación se realizó una división mediante rangos de edad en cuanto a diferentes etapas: adolescencia (10 a 18 años) con un total de 284 participantes (44,4%), adultez (19 a 59 años) con un total de 307 participantes (48%) y vejez (de 60 años en adelante) con un total de 47 participantes (7,3%). Finalmente, respecto al nivel estudios se incluían estudios primarios con 34 participantes (5,31%), E.S.O. con 174 (27,18%), F.P.B. con 9 (1,40%), F.P.M. con 44 (6,87%), F.P.S. con 34 (5,31%), bachillerato con 129 (20,15%), grado universitario con 196 (30,62%), máster con 24 (3,75%), doctorado con 2 (0,31%), y, "otros" donde los 3 participantes (0,46%) apuntaron que su nivel de estudio era certificado de profesionalidad. La recopilación de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los y las participantes pertenecen a diversos centros educativos tanto de la ciudad como de la provincia de Burgos. Por otro lado, los y las participantes también forman parte de asociaciones que trabajan con personas inmigrantes y refugiadas.

3.2. INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado en este estudio para recopilar los datos del estudio es una Escala de Emociones compuesta por 16 emociones ya empleado en investigaciones anteriores como Rueda y Navas en 1996; Navas en 1998; García, et al., en 2003. Estas emociones se encuentran en cuatro diferentes subescalas: emociones positivas (admiración, respeto, simpatía, atracción y agradecimiento), emociones positivas paternalistas

(compasión y lástima), emociones negativas tradicionales (rabia, hostilidad, asco y odio) y emociones negativas sutiles (inseguridad, desconfianza, incomodidad, miedo e indiferencia). Los y las participantes tenían que indicar, en una escala tipo Likert de 5 puntos (1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: muy de acuerdo), en qué grado experimentaban cada una de las emociones descritas hacia las personas inmigrantes.

Se tuvieron en cuenta las variables sociodemográficas para obtener información personal de los sujetos de la muestra, tales como su edad, sexo (hombre o mujer), estudios (primarios, E.S.O., F.P.B., F.P.M., F.P.S., bachillerato, grado universitario, master, doctorado u otros).

3.3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El profesorado, los y las trabajadores/as de las ONGs y la doctoranda, administraron las escalas descritas a los y las estudiantes de los distintos centros escolares en el tercer trimestre del curso escolar 2022-2023 y a personas migrantes y refugiadas de las asociaciones. La administración se realizó durante el horario escolar en los propios centros del alumnado o durante las clases de castellano en las ONGs. Las y los participantes tardaron una media de 20 minutos en cumplimentar en su totalidad el cuestionario, existiendo la versión papel y la online. La participación ha sido plenamente voluntaria y anónima. En el propio cuestionario modo se indicaba la confidencialidad y un consentimiento informado para el tratamiento de datos. Aunque se explicó cómo cumplimentar el cuestionario, éste incluía instrucciones específicas para su correcta cumplimentación.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Las propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación utilizados se analizaron empleando los programas de análisis IBM SPSS Statistics 25 (Licencia de la Universidad de Burgos). Los tipos de análisis de datos realizados para la comparación de medias fueron: T de Student para muestras independientes (hipótesis 1 y 3) y ANOVA (hipótesis 2).

4. RESULTADOS

Como paso previo a los resultados se realizó el Alfa de Cronbach del instrumento utilizado para la presente investigación. Los resultados obtenidos en el Alfa de Cronbach respecto a la escala de emociones fueron de, 775. en las subdimensiones de la escala fueron en emociones negativas sutiles, 841; emociones positivas, 806; emociones negativas tradicionales, 822; y en emociones positivas paternalistas, 705.

Tras la realización de un análisis exhaustivo en torno a los objetivos propuestos llegamos a la conclusión de los resultados con las siguientes hipótesis:

HIPÓTESIS 1: Existirán mayores emociones positivas hacia las personas inmigrantes en las personas adolescentes que en personas adultas.

TABLA 1. *Prueba T de Student para muestras independientes emociones positivas y edad*

	M	**DT**
Adultos	3,59	,75
Adolescentes	3,28	,90

Para contrastar la hipótesis 1, que propone que existirán mayores emociones positivas hacia las personas inmigrantes en las personas adolescentes que, en personas adultas, se realizó una Prueba T para muestras independientes. El resultado indica que t (462,27) = -3,98, p=.015, es decir, existen diferencias significativas en función de esos dos grupos de edad de los participantes en relación con las emociones positivas. En concreto, como puede verse en la tabla 1, las personas adolescentes presentaban mayores emociones positivas que los y las adultos, tal y como se esperaba. Por tanto, se confirma la hipótesis 1.

HIPOTESIS 2: A mayor nivel de estudios mayor existencia de emociones positivas (subescala de emociones paternalistas) hacia las personas inmigrantes.

TABLA 2. *ANOVA entre nivel de estudios y emociones positivas paternalistas*

	Estudios	M	DT
Emociones positivas paternalistas	Primarios	2,84	1,29
	E.S.O.	2,89	,96
	F.P.B	4,25	,50
	F.P.M.	3,09	,98
	F.P.S.	3,20	1,04
	Bachillerato	3,08	1,04
	Universidad	3,02	1,03
	Master	3,02	,89
	Doctorado	2,75	,25

Para contrastar última hipótesis, que propone a mayor nivel de estudios mayor existencia de emociones positivas (paternalistas) hacia las personas inmigrantes, se realizó un ANOVA. Los resultados respecto a los niveles de actitudes positivas (subescala paternalista) nos indican que F (9,507) = 1,256, p=.259, $\eta 2 = 0,22$, es decir, no existen diferencias significativas en función del nivel de estudios de los participantes en relación con las emociones positivas (subescalas paternalistas). La hipótesis 2 queda refutada.

HIPÓTESIS 3: Existirán mayores emociones negativas tradicionales hacia los y las inmigrantes en hombres que en mujeres.

TABLA 3. *Prueba T de Student para muestras independientes emociones negativas tradicionales y sexo*

	M	DT
Hombres	2,32	1,04
Mujeres	1,72	,79

Para contrastar la hipótesis 3, que propone que existirán mayores emociones negativas (subescala tradicionales) hacia los y las inmigrantes en hombres que, en mujeres, se realizó una Prueba T para muestras independientes. El resultado indica que t (326,80) = 5,64, p=.000, es

decir, existen diferencias significativas en función de esos dos grupos de sexo de los participantes en relación con las emociones negativas. En concreto, como puede verse en la tabla 3, los hombres presentaban mayores emociones negativas que las mujeres, tal y como se esperaba. Por tanto, se confirma la hipótesis 3.

5. DISCUSIÓN

Existen mayores emociones positivas hacia las personas inmigrantes en las personas adolescentes que, en personas adultas (hipótesis 1) estudios previos apuntan que la opción de seguir realizando las políticas de acogida actuales se encuentra apoyadas por las personas más jóvenes, las que son de izquierda y los que tienen una situación económica relativamente estable (Moreno, 2012).

En referencia a la segunda hipótesis, la cual ha sido refutada siendo su resultado que a mayor nivel de estudios no hay una mayor existencia de emociones positivas (subescala de emociones paternalistas) hacia las personas inmigrantes estudios previos como Moreno (2012) muestran que las personas de más edad, con bajos estudios y que tienen una situación económica media o baja apuestan por la repatriación, que es la mayoritaria y que puede decirse que muestra una opinión negativa de los menores extranjeros no acompañados.

Finalmente, se ha demostrado que existen mayores emociones negativas tradicionales hacia los y las inmigrantes en hombres que en mujeres (hipótesis 3). Investigaciones anteriores como Gutiérrez (2022) exponen que las mujeres son más emotivas que los hombres y son capaces de mostrar mayor expresividad y ser poseedoras de habilidades que les permiten identificar mejor las emociones en los otros, debido a haber recibido una educación encaminada a contactos más cercanos a los caracteres afectivos y sentimentales

Los miembros del grupo mayoritario, según Kessler et al., (2010) pueden ver a los y las inmigrantes como diferentes y pueden percibir que desafían las normas y valores sociales, esto puede provocar que los miembros del endogrupo experimenten emociones negativas. Existe

una relación entre emociones y actitudes hacia personas inmigrantes, David (2023) expone que las emociones negativas reducen las actitudes positivas hacia los y las inmigrantes, mientras que las emociones positivas acrecientan las actitudes positivas hacia los mismos grupos.

6. CONCLUSIONES

En nuestro artículo hemos analizado los niveles de emociones positivas y negativas hacia los y las inmigrantes en España. En primer lugar, la relación entre la edad y las emociones positivas hacia las personas inmigrantes se ha confirmado que existen mayores emociones positivas en las personas adolescentes que en personas adultas. En relación al nivel de estudios y las emociones positivas paternalistas (lástima y compasión) hacia personas inmigrantes se ha comprobado que no existen mayores emociones positivas (subescala de emociones paternalistas) hacia las personas inmigrantes a mayor nivel de estudios. Asimismo, en cuanto a las diferencias de género en emociones negativas, se ha comprobado que existen mayores emociones negativas tradicionales en hombres que en mujeres.

Estos jóvenes se encuentran en una situación difícil y frágil, lo que les convierte en personas especialmente vulnerables (Liras, 2021). La inclusión de los menores extranjeros no acompañados en la sociedad mediante su regularización legal y su integración educativa es un objetivo clave, al igual que fomentar su integración comunitaria.

En futuras investigaciones se puede agregar como variable sociodemográfica a analizar la situación económica de las y los participantes debido a que estudios previos como Moreno (2012) muestran que el 42,7% de las personas que están insatisfechas con su situación económica apuestan por la repatriación de los menores extranjeros no acompañados, mientras que en el caso de los que afirman que están satisfechos con su situación económica este porcentaje desciende hasta un 23%.

No olvidemos que las pequeñas emociones son los grandes capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin darnos cuenta (Vincent Van Gogh).

7. REFERENCIAS

Angelidou, G. y Aguaded, E.Mª. (2016). Los derechos de los menores Extranjeros no acompañados en los centros de menores. R*evista Internacional de Didáctica y Organización Educativa, 2*(2), 4-20. https://digibug.ugr.es/handle/10481/61718

Arce, E. (2020). El sistema de protección a la infancia: Entre la condición de menor y de extranjero. Una mirada Jurídica. En V. Quiroga y E. Chagas (Coords.), *Empuje y audacia Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as* (pp. 100-129). Siglo XXI.

Barba, M. (2021). Los menores extranjeros no acompañados como problema: sistema de intervención y construcción social de una alteridad extrema. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales,91,* 47-66.

Buitrago, D. (2021). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum, 26*, 1-12. DOI: https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140

CEAR. (2023). *INFORME 2023: Las personas refugiadas en España y Europa. Ministerio de inclusión, seguridad social y migraciones*. https://www.cear.es/informe-cear-2023/

David, Y. (2023) The effects of exposure to gendered stereotypes on emotions toward immigrants and attitudes toward refugees. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 49*(19). https://bit.ly/3yUhGHy

Escarbajal, A., Martínez, R. y Caballero, C.Mª. (2023). Estudio sobre la Situación y Percepción de Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16*(1), 47-65. DOI: https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.003

García, M.C., Navas, M.S., Cuadrado, I. y Molero, F. (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción psicológica, 2*(2), 137-147. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1237230

Gómez-Quintero., J.D., Aguerri, J.C., y Gimeno-Monterde, C. (2021). Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: Los MENA en la prensa española. *Revista Científica de Educomunicación, 66,* 95-105. https://doi.org/10.3916/C66-2021-08

Guillén, M.I. (2011). Análisis de la migración irregular África-Canarias. *Miradas en movimiento, 5*, 4-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4422459

Gutiérrez, C.E. (2022). Inteligencia emocional de mujeres y varones universitarios de la ciudad de Juliaca. *Revista Científica de Ciencias de la Salud, 15*(1), 19-29. https://doi.org/10.17162/rccs.v15il.1752

Kessler, T., Mummendey, A., Funke, F., Brown, R., Binder, J., Zagefka, H., Leyens, J.P., Demoulin, S., y Maquil, A. (2010). We all live in Germany but … Ingroup projection, group-based emotions and prejudice against immigrants. *Revista Europea de Psicología Social, 40*, 985–997. https://doi.org/10.1002/ejsp.673

Liras, E (2021). Menores extranjeros no acompañados y extutelados. Propuesta de intervención psicopedagógica*. REIDOCREA, 10*(30), 51-119. https://digibug.ugr.es/handle/10481/70944

Moreno, G. (2012). Actitudes y opinión sobre los menores extranjeros no acompañados en la comunidad autónoma del País Vasco. *Migraciones, 31,* 43-68.

Neubauer, A. (2021). Debate político en España sobre los menores extranjeros no acompañados en los medios de comunicación digitales. *Revista Internacional de Estudios Migratorios, 11*(2), 118-145.

OIM. (2019). *Términos fundamentales sobre migración.* ONU Migración. https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion

OPI. (2024). Menores no acompañados y jóvenes extutelados con autorización de residencia. https://bit.ly/4aY4Llb

OPI. (2024). Trayectoria laboral de menores no acompañados y jóvenes extutelados con derecho a trabajar. https://bit.ly/3KzblnB

Vicente, A. (2022). Revisión jurídica de los menores extranjeros no acompañados en el espacio europeo. Análisis de la situación en España. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad, 22*, 101-130. https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.68

Vilà, R., Freixa, M., Sánchez, A., Massot, M.I., Ruiz, F. (2020). Los mal llamados "menores extranjeros no acompañados" (mena) en Barcelona desde la visión de las y los educadores. En M.C. Pérez, M.M. Molero, Á. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, R.M. del Pino, B.M. Tortosa, J.J. Gázquez (Coords.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 107-118). Dykinson.

Vinaixa, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de Derecho Transnacional, 11*(1), 571-602. https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4633

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA DESDE UNA ANTROPOLOGÍA ACTIVISTA

PABLO SANTAOLALLA RUEDA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Katherine Schultz, en su trabajo para la Presidential Address to the Council on Anthropology and Education, nos reta a vernos desde fuera y plantearnos quiénes somos y quiénes queremos ser como activistas y parte de la academia. La autora, en su carrera profesional, se construiría como académica, como etnógrafa educativa, como educadora; y como activista. Ralph Waldo Emerson (1837), hace más de siglo y medio, diría: "the scholar must stand wistful and admiring before this great spectacle. He must settle its value in his mind" (v. en Hull, 2014; p.231). Bajo las obras y acciones de estas dos personas, queríamos empezar este camino, que sólo pretende establecer conexiones entre dos paradigmas: el de una academia reflexiva, a veces poco operativa, y el activismo operativo, irreflexivo otras tantas. Con ello, queremos demostrar que sus razones de ser no son tan distintas si de transformar el pensamiento y la realidad es de lo que hablamos y por lo que luchamos. Trataremos de acercar, pues, teoría y práctica, para demostrar cómo juntas se convierten en una herramienta de transformación social doblemente reflexiva y efectiva.

1.1. DÉCADA DE LOS 90

A finales de los 90, la Antropología demostró su determinación por representar un papel muy importante en el paradigma educativo, y lo haría explorando terrenos donde las demás ciencias no querían hurgar y preguntando allí donde los/las demás querían responder. El papel de la

educadora o el educador, desde la antropología de la educación, no es el de transmisión de conocimientos preestablecidos, sino el de preguntar sobre qué necesidades existen y ofrecer su colaboración para poder satisfacerlas junto a la comunidad donde practica su actividad. En dicho paradigma se veía una Educación no sólo como un fenómeno social que preparase a las personas a incorporarse a una sociedad determinada, sino como un proceso de introspección que procurase una capacidad crítica y una autonomía personal sabiéndonos seres sociales, pero individuales. En este sentido, lejos de querer utilizar la educación como una vía de incorporación a la sociedad, "que es un sistema de poder" (Tourine, 2016), el objetivo debe ser el de la subjetivación.

En los años anteriores a dicha década, los estudios explicarían la sociedad donde se realizaron, sino la práctica en sus trabajos de campo y los métodos utilizados para transformar la realidad, para alcanzar la utopía. Esto hace que a principios del nuevo milenio exista ya una gran teoría desarrollada a través de experiencias particulares con grupos muy diversos a lo largo y ancho del planeta. Todo ello no ha dejado elementos en el camino, como podría pensarse de la etnografía como herramienta y como resultado, o la investigación aplicada, sino que ha reforzado el discurso que las propone como elementos esenciales para llegar a conocer la sociedad, como conjunto, y a las personas que las componen, como individuos.

La IAP no ha prescindido de la etnografía, ni la investigación aplicada de la observación participante, todo lo contrario; en la suma de sinergías entre unas herramientas y otras queda la figura de quienes trabajan desde la antropología. Las investigadoras e investigadores en el campo de la Antropología han sido expuestas/os como sujeto subjetivo, también objetivo, con una cámara reflexiva que ya no está en su mano, sino que flota alrededor de la comunidad en la que trabaja y de sí; donde no es el centro de atención, pero está en el momento que debe atenderse. Donde la objetividad nos permite analizar los datos de forma empírica, y la subjetividad logra que la recogida de estos prolifere desde la implicación para la obtención de unos resultados amplios y esenciales.

1.2. Década de los 00

Es a partir del año 2000 cuando se comienza a respirar una nueva ola de corrientes y teorías que dan un paso más en el camino hacia la transformación social, y el papel de la antropología —entre otras ciencias sociales— en ello. De hecho, ya no parece tan 'fundamental' el papel de una persona que previamente sea antropóloga, y se refuerza la visibilización del trabajo que hacen las personas particularmente desde su práctica diaria, así como las investigaciones que resultan en activismo social. Es a esta visión la que llamaremos Antropología activista.

Y es que la Antropología activista debe ser asociada a la Educación, como la Educación debe estar intrincada con la interculturalidad y la intersocialidad (Santaolalla, 2019). El activismo lucha por el reconocimiento de dos bases fundamentales: el derecho a ser, el derecho a tener derechos y, por ende, el derecho a la igualdad en la diversidad y a la diversidad de diversidades. La diversidad, que —de alguna forma— siempre estuvo presente en el discurso de la Antropología de la Educación, ahora se ve como su razón de ser, y de la construcción de investigaciones a partir de tales conceptos. La lucha por la diversidad es, precisamente, no otra cosa sino la conquista de lo intercultural y lo intersocial. Sin esto en mente a la hora de construir investigaciones que sean prácticas (practicables) y den respuesta a las necesidades de la educación (u otras de carácter cultural y social), se retoma el panorama internacional de conceptos como el mencionado por Freire sobre la 'educación bancaria', de manera que se pone en la mesa de debate la mercantilización de la enseñanza: desde dónde deberíamos trabajar para poder representar a las personas, y no al sistema de mercado.

Aquí, en medio de una nueva generación de movimientos sociales, del asentamiento de sociedades [inter]culturalmente diversas que ya comienzan a estar organizadas entre sí y disponen de medios de resistencia y lucha comunes, aflora un nuevo paradigma educativo, social y cultural. El activismo en las plazas, que se ha construido en favor y crecimiento de colectivos sociales que luchan por la igualdad en la diversidad social existente y la lucha contra la desigualdad, comienza a generar un discurso propio, muy particular; donde la experiencia ofrece

la capacidad de conocer de fondo la situación, la realidad, y la necesidad derivada de estas premisas. Se genera, y se traslada a la academia, el sentimiento de colectividad y de comunidad. Si antes aparecía "el despertar de los movimientos sociales" (Fals-Borda, 1988), reaparecen hoy los movimientos sociales como una especie de 'Nuevos Nuevos Movimientos Sociales'. Aunque también existen diferencias generacionales, no es tanto el ser de una edad o de otra, sino de pertenecer a una misma 'clase', a una ideología donde no se quiere pertenecer al grupo de voces silenciadas, de verse como grupo dominado, de saberse y no quererse personas abnegadas en la periferia, y de saber reconocer la necesidad de cambio y lucha ante el opresor. Aquí, y ahora, se despiertan las conciencias.

Precisamente, en el duelo subversivo que hace pasar de la resistencia a la lucha, aparece con insistencia el 'activismo' dentro de los estudios antropológicos en varias partes del mundo como dos vías que convergen a la hora de procurar una transformación social. Esto genera un paradigma, una diáspora, donde antes la investigación debía —pero no siempre lograba— procurar un activismo comunitario para el cambio, ahora el activismo, como modelo de implicación y lucha, precursor de una teoría valiosa por su capacidad de conocimiento (está dentro del grupo, trabaja con el grupo y para el grupo), de empatía (pues conoce al grupo y el contexto para generar una etnografía completa), de observación participante, de implicación (es parte del grupo).

2. OBJETIVOS

2.1. Analizar y sintetizar la literatura científica e histórica

- Para identificar y documentar las contribuciones significativas de la antropología al activismo educativo, con un enfoque particular en la promoción de la inclusión y la equidad en el ámbito educativo.

2.2. Desarrollar un marco teórico y metodológico

- Para evaluar el impacto y la eficacia de las intervenciones antropológicas en el activismo educativo, considerando las diversas dimensiones de la diversidad cultural, socioeconómica y de habilidades

3. METODOLOGÍA

Para abordar estos objetivos, se ha desarrollado la siguiente metodología:

3.1. Revisión de la literatura

- **Búsqueda bibliográfica**: Realizamos una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas y científicas para identificar estudios relevantes que aborden el papel de la antropología en el activismo educativo.
- **Selección de estudios**: Establecimos criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios más pertinentes para el objetivo de la investigación.
- **Análisis de los estudios**: Leímos y analizamos cada estudio seleccionado para identificar las contribuciones significativas de la antropología al activismo educativo.
- **Síntesis de la literatura**: Sintetizamos los hallazgos de los estudios seleccionados en un informe que documente las contribuciones de la antropología al activismo educativo.

3.1. Desarrollo de un marco teórico y metodológico

Identificación de teorías y métodos: Identificamos las teorías y métodos que se han utilizado en la antropología para abordar los desafíos de la inclusión y la equidad en el ámbito educativo.

Evaluación de teorías y métodos: Evaluamos la eficacia de estas teorías y métodos en función de su capacidad para abordar las diversas dimensiones de la diversidad cultural, socioeconómica y de habilidades.

Desarrollo del marco: Desarrollamos un marco teórico y metodológico que integre las teorías y métodos más efectivos para evaluar el impacto de las intervenciones antropológicas en el activismo educativo.

Validación del marco: Validamos el marco a través de su aplicación en un caso de estudio o mediante su revisión por expertos en el campo.

4. RESULTADOS

Una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas y científicas nos permitió identificar estudios que abordaran el papel de la Antropología Activista en el ámbito educativo. Encontramos una gran cantidad de artículos sobre Antropología Activista (328), pero no ocurrió lo mismo cuando añadíamos el parámetro educativo (168) los cuales revisamos y cribamos cuidadosamente.

Nuestro criterio de selección se basó en la relevancia de los artículos para nuestro objetivo de investigación en base a si el trabajo realizado había nacido del activismo en el campo de la Educación por parte de la Antropología.

Una vez seleccionados los artículos pertinentes, los analizamos para discutir los hallazgos y conclusiones extraídos de estos, lo que permitió conocer el papel de la Antropología Activista en el ámbito educativo.

5. DISCUSIÓN

Nos parecía curioso encontrar, en un texto escrito recientemente por la investigadora Lisbeth Araya Jiménez (2014) y el sociólogo Johan Espinoza Rojas, lo que consideramos una contradicción en sus postulados, así como una mala categorización del concepto de activismo. Entre algunas razones metodológicas donde se citan, entre otras personas, a Freire, la docente y su alumno de la Universidad de Costa Rica señalan que deben tenerse en cuenta tres retos metodológicos que "comparten los enfoques teóricos" que se han analizado en su texto; uno de ellos es el que reza: "el abandono del activismo para dar paso a la acción y la integración de saberes diversos". Más adelante (p.14), además, expone una "necesidad de pasar del activismo tradicional a una acción política

comprometida". Y otro texto de Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis, presentado con motivo del Encuentro de la Consejería de Juventud en Córdoba (Colombia, 2003), citaba lo siguiente: "evitando tanto el verbalismo (teorizar sin llevar a la práctica) como el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo)".

El activismo, en su esencia, es una acción que surge del contacto directo con la causa del movimiento y de la empatía y confianza en las personas. Es una fuente rica de integración de diversos saberes. En respuesta al segundo postulado, el activismo es la forma más efectiva de acción política comprometida. Aunque se puede buscar otro nombre para dar la impresión de innovación, sugerir que se debe pasar del activismo a la acción política es equivalente a decir que se debe pasar de la investigación-acción participativa a la búsqueda de una metodología para la transformación social. Como muestran los estudios en las décadas de los 60, 70, 80 y 90's, la lucha de grupos sociales marginados y las bases de la Investigación-acción participativa demuestran que el activismo no es desorganizado ni carece de reflexión. Aunque en contextos anteriores el activismo pudo haber parecido no reflexivo, no se puede categorizar ni trivializar su amplia trayectoria histórica.

El activismo se presenta como una lucha organizada en la que los participantes, a menudo afectados por la situación contra la que luchan, reflexionan sobre su posición y exploran alternativas y limitaciones para cambiar la situación opresiva. Sin embargo, ciertas interpretaciones, posiblemente mal fundamentadas, han intentado minimizar la importancia del activismo, viéndolo como una acción trivial en lugar de reconocer su papel fundamental en la Investigación-acción participativa. Esta perspectiva puede ser un intento de estigmatización por parte de los grupos dominantes. A pesar de que en algunos contextos históricos y geográficos el activismo puede haber sido confundido con el radicalismo, su objetivo principal es unir la lucha activista y la teoría científica en torno a la necesidad actual de transformación social.

Lo mismo ha sucedido con términos como el de democracia, que en muchos Estados-nación ha sido devaluado mediante prácticas antagónicas al sentido de la democracia para generar el capitalismo que no quiere ser mencionado. Como hemos visto, Fals Borda y Rahman

(1992) denunciaban trabajos que se proclamaban como IAP, pero, en realidad, "eran otra cosa". Esto también ha ocurrido con prácticas activistas, pero no por ello debemos pensar que el activismo es irreflexivo; debemos —más si cabe— permanecer críticas al por qué y quién utiliza dicha lucha en nombre de otras con fines personales, propagandísticos, de ascenso social o partidistas.

Paulo Freire, de quien creemos que han sido extraídas —aunque tergiversadas— las afirmaciones de los dos textos citados, citaba lo siguiente: "Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego" (1999, p.30). Dicha afirmación es más correcta, pero en el contexto que se cita: por supuesto, creemos que sin práctica la teoría es inoperante, y, por supuesto también, la práctica sin teoría puede devaluar el sentido de la palabra activismo. El activismo, sin una reflexión, podría ser entendido como radicalismo —que tampoco es lo mismo que la lucha radical—; pero ello no quiere decir que el activismo, en sí mismo, lo sea. De igual forma no quiere decir que la teoría siempre sea inoperante, y expone que es a través de una acción cuando ésta se completa. De acuerdo a esto, al "abandono" al que deberían referirse es al de un 'activismo ciego', es decir, al que carece de reflexión; pero no a cualquier forma de activismo. Greenwood (2000, p.33) reconocía que las personas llegarían a la investigación-acción desde la experiencia del activismo sindical y otras desde una perspectiva reformista sobre las relaciones industriales. ¿Desde qué discurso, por tanto, se afirma que el activismo carece de organización y de reflexión? ¿Desde cuál, asimismo, se llama a abandonar a la lucha llevada a cabo por miles de activistas —que tal vez no se considerasen como tal a sí mismas— a lo largo y ancho del mundo? La cuestión no es renegar del activismo y quienes han trabajado desde él, la respuesta es que hay que procurar un activismo reflexivo, al igual que una teoría para la acción. En ello, el concepto de Antropología activista —o activismo antropológico—, otorga ambas nociones de teoría y práctica, de lucha y reflexión, que nos conducirán a transformar la realidad social que nos oprime. Y eso se entendió igual por distintos trabajos realizados en torno a distintas ciencias sociales, entre las que destacaremos la Antropología y la Antropología de la Educación.

En 1996, Cheryl Rodríguez escribiría un artículo para la Anthropology & Education Quarterly (27(3):414-431) donde se sitúa el concepto de 'activista' en el título y su acción durante una experiencia con estudiantes de origen afroamericano. La autora conceptualiza y desarrolla un curso de antropología titulado "Field Studies and Research Issues: The African Diasporan Community" en el que se "alzan las conciencias" del estudiantado para llevar a cabo una metodología de investigación antropológica aplicada y activa. En el apartado "Developing Activist Ethnography" (p.420), muestra la relevancia de la etnografía, ya que "emerge de realidades socioculturales específicas", es política, y "sirve a propósitos educativos, literarios, creativos y activistas". En esta defensa de la etnografía como herramienta para cultivar 'una claridad comprometida', y del activismo como forma de actuación, pedagógicamente hablando (Rodríguez, 1996), esta 'claridad' no es cultivada solamente mediante el desarrollo de ciertas habilidades, sino que también debemos entender la necesidad de examinar las etnografías activistas (p.421) —que, en el caso de la autora, giran en torno al 'afrocentrismo' ("afrocentric").

Otros trabajos sobre la educación de afroamericanas demuestran también la importancia de dichos movimientos y dichas etnografías activistas (Drake y Cayton, 1945; Zora Neale Hurston, 1935; Alison Davis, 1941; y John Langston Gwaltney, 1986). El activismo no surge tan sólo como un "deseo de hacer necesario el cambio social" (Rodríguez, 1996; p.424), sino también por una concienciación sobre ciertos problemas y la sensibilización acerca del impacto que esto tiene sobre una comunidad. Todo ello puede "estimularse" mediante una experiencia de vida crítica, como, por ejemplo, la de las activistas más 'fervientes' ("ardent") en los movimientos por los Derechos Civiles, el movimiento por el 'bienestar social' ("welfare movement"), y el movimiento por los Derechos de la Mujer, que lucharon en contra del racismo, de la pobreza, y/o el sexismo (Ibid., p.424). Estos activistas supieron que "survival is not an academic skill" (Lorde, 1984; p.112). Es decir, la supervivencia no se aprende en la escuela (academia), aunque ésta pueda ser una clave fundamental para otorgar las herramientas necesarias a la hora de generar una lucha reflexiva desde las categorías epistemológicas donde se construyen los paradigmas de poder-opresión.

Una pregunta que se hace Cheryl Rogríguez (1996) en su trabajo African American Anthropology and the Pedagogy of Activist Community Research gira en torno a cómo podemos lograr, mediante la antropología, "estimular una concienciación activista" entre el estudiantado, la cual se resuelve mediante la exposición de un trabajo realizado para resolver dichas cuestiones así como responder al "vacío" habido en procesos educativos que no permiten al estudiantado realizar "conexiones" (personales) entre la escuela y su comunidad. En el programa, realizado junto a sus estudiantes, se comenzaba por comprender la naturaleza de la investigación activista comunitaria ("activist community research"), que requiere mantener el "sentimiento de responsabilidad" (Ibid., p.425), mediante proyectos dentro y fuera del aula que incluían trabajos de campo, observación participante individual, y entrevistas con locales, investigadoras/es sabidas/os del tema, y activistas de la comunidad. A través de la cuestión que se remarcó durante el proceso: "Who is the pedagogue" (Ibid., p.426), se extrajo que la persona pedagoga debía ser aquella que creyese en el hecho de que el estudiantado al completo tiene algo de valor con lo que contribuir; "that educators should require students to become socially responsible to the larger community". Muchas estudiantes que comenzaron el programa, según concluye la autora, continuarían su trabajo en la investigación y/o como activistas (pp.428-429). Mediante la narración de esta experiencia, lo que hemos querido destacar es que el activismo, acompañado de teoría y reflexión, es el mejor camino para la transformación social; y esto se consigue con la confianza, y la confianza se construye con relaciones horizontales basadas en la empatía y en la búsqueda de la libertad. Es necesario, por tanto, narrar la historia de lucha, estando en la lucha.

El cambio de milenio trae una proliferación de los trabajos realizados en torno al activismo como vía para la transformación buscada por la Antropología de la Educación. En 2003, Lauri Johnson posiciona a las políticas multiculturales como formas de activismo social, en referencia a "quién cuenta en la educación multicultural". A través de tres 'casos' que cambiarían el panorama del sistema educativo de New York, la autora expone como el 'desarrollo de políticas multiculturales' ("multicultural policy development" —visto como activismo social—, ha

servido eficazmente como una herramienta de empoderamiento de grupos comunitarios marginados por el sistema educativo; lo cual convierte tales políticas en un terreno ("key public arena") donde 'avanzar la conversación' acerca de prácticas educativas efectivas para "promocionar la diversidad" (p.107).

Un ejemplo nos es dado sobre las presiones de varios movimientos habidos a finales de los 80 sobre el curriculum de la educación al rededor de todo el estado que hicieron que la New York City Board of Education creara la "política multicultural más comprensiva e inclusiva" habida hasta el momento en EEUU. Entre varias de las menciones que se hicieron, figuraba la de "familias gay y lesbianas" (homomaternales/homoparentales), que demostraron el cambio conseguido a través de tal fuerza activista. La autora de Multicultural Policy as Social Activism…, concluye con una llamada a un acercamiento multidisciplinario a las políticas multiculturales que combinen nuestro trabajo académico ("scholarship") con el activismo social. "We (en referencia a multiculturalistas) must revisit our social activist roots and connect with diverse parents and community organizations to identify their equity concerns" (Ibid., p.116); así como otras habrían destacado (Sleeter, 1995 y 1996), para aprender a participar de forma más efectiva en los debates y las políticas locales, de estado, y nacionales (Crawford, 2001).

Varios fueron los trabajos que nos llamaban, como antropólogas/os de la educación, a generar progresivamente mediante nuestro trabajo unas políticas públicas más justas (Weis y Fine, 2000; Foley y Valenzuela, 2005; González, 2005; y Nygreen, 2006). Douglas Foley y Ángela Valenzuela (2005) revisaron varios modelos de 'investigación colaborativa' ("colaborative research"), mediante la descripción de una investigación activista continúa involucrada en la acción política (Dyrness, 2008). Foley, por su parte, escribiría una serie de críticas culturales para hacerlas más colaborativas, accesibles, y políticamente útiles mediante la involucración de miembros de la comunidad.

Valenzuela, dando un paso más, se adentra profundamente en los procesos legislativos de forma que muestra su propia experiencia e investigación junto a estudiantes de familias latinas (Ibid., p.25). Un años después del trabajo de las dos autoras citadas, Charles Hale (2006) sugeriría que

las investigaciones activistas estaban más dispuestas a 'embrazar' ("embrace") metodologías de búsqueda positivas al servicio de grupos marginalizados, aunque éstas tuvieran que ser sometidas a una crítica por su parte. Hale (2006, p.115), diría al respecto que la antropología, en su "lucha junto a la gente", generan el tipo de conocimiento que tales personas piden ("they ask") y necesitan que produzcamos. Es cierto que podríamos encontrar alguna crítica (Brown, 1995; Brown y Halley, 2002; y Speed, 2006) sobre este "enfocar" la atención en la legislación por parte de activistas en la academia, donde —según sus trabajos— las investigaciones activistas llevadas a cabo "podrían" cometer negligencias a la hora de examinar cómo su trabajo puede reforzar las estructuras y discursos dominantes (v. en Dyrnes, 2008; p.26). Desde nuestra propia experiencia, la reflexión junto al grupo de las actuaciones a llevar a cabo en materia legal son la forma de garantizar que no se cometan 'negligencias'. Si la propuesta es creada por el grupo, tras un trabajo previo y amplio, donde se hayan destacado las oportunidades y las limitaciones y se haya generado una concienciación, no habrá lugar a posibles refuerzos de tales discursos ajenos al grupo.

En 2008, el activismo sería tema principal para la revista Anthropology & Education Quarterly, y, por tanto, para la American Anthropological Association. Esto daría lugar a diversos trabajos que postularían en pos de una llamada —y un reconocimiento— al trabajo realizado desde el activismo, así como al papel que las activistas han tenido para el trabajo antropológico educativo —entre otros—. 'Activistas-educadoras' ("activist-scholar") como Hugh Mehan y Janise Hurting, aportarían sus reflexiones extraídas de la práctica activista etnográfica llevada a cabo durante los estudios de Miguel Guajardo, Francisco Guajardo y Carmen Casaperalta, Andrea Dyrness, Julio Cammarota y Soo Ah Kwon. El artículo de Mehan (2008), sitúa estos trabajos junto a las tendencias activistas en sociología y antropología. Según muestra Foley (2007), el trabajo de Richard Fox y Les Field, Anthropology Put to Work, con motivo de la conferencia llevada a cabo por la Wenner-Gren Foundation, proveería ejemplos magníficos de etnografías activistas orientadas a las políticas públicas generadas a partir de poner en contacto la teoría y los escritos etnográficos junto a proyectos políticos de peso. Los trabajos etnográficos habidos hasta los años 60, de acuerdo a la editorial de la revista (AEQ editorial, 2008; p.1),

mostraban cierto "funcionalismo" y "positivismo"; lo cual es reemplazado con prácticas antropológicas más "accesibles al público en general". En tanto a esto, es razón suficiente para pensar que nuestro trabajo, ahora más que nunca, se está orientado hacia el activismo y la creación de políticas educativas —que también sociales— (Ibid., p.1) a partir de la comprensión de la diversidad como generadora de discursos propios. Y esto no supone un abandono de los trabajos teóricos; "the field will remain vital if we remain connected to evolving cultural theory both in and beyond anthropology, and if we learn from recent experiments in activist-practice-policy-public ethnography" (Ibid., pp.1-2).

De las publicaciones mencionadas, aunque la revisión de ellas ha supuesto una tarea ineludible para la conceptualización del activismo como referente fundamental en la actualidad de la Antropología educativa, hemos querido extraer el trabajo realizado por Andrea Dyrnes (2008), donde una investigación participativa es puesta en contraste con los modelos de investigación activista orientados a políticas. Según la autora, los trabajos referentes a la "antropología activista" raramente han sido distinguidos entre "the kinds of changes that different models of engaged research promote", y los que examinan las implicaciones de distintas estrategias para el cambio social por parte de las que participan y la que investiga (Ibid., p.23).

La investigación activista busca provocar cambios en el terreno legal, de forma que se atiendan transformaciones específicas en los grupos donde se trabaja. Estos grupos comunitarios, sus agentes, son quienes procurarán el cambio mediante un proceso colectivo de cuestionamiento, reflexión y acción (Fals Borda y Rahaman, 1991; Maguire, 1987; y Park, 1993). Del trabajo de Dyrnes (2008), queríamos destacar la experiencia, activista y antropológica, llevada a cabo con un grupo de mujeres (Madres Unidas), a través de un grupo de investigación participativa mencionado como mujerista (Villenas, 2001 y 2005). Dos historias paralelas, la historia de Madres Unidas y la propia del trabajo de investigación, provocarían fuertes reacciones desde quienes lideraron los movimientos de cambio social. Esto, junto a la investigación activista, dejaría la transformación en manos de las verdaderamente "expertas" (Dyrness, 2008; p.24), de manera que se democratizara así el proceso de producción de conocimiento por el que Fals Borda y Rahaman (1991) apostarían.

La experiencia de Madres Unidas facilitó tres tipos de cambios: desarrolló un análisis crítico de las prácticas educativas llevadas a cabo, propició un espacio donde poder llevar su crítica a una reflexión íntima para la acción basada en la confianza y el testimonio, y permitió mediante aquel espacio que las madres tomasen medidas y acciones en la escuela a través de su visión de la comunidad (Dyrness, 2008; pp.31-35). Lo que podríamos destacar del programa —además de lo ya mencionado— fue crear un acercamiento exitoso entre familias, profesorado y directiva para reinvertir el proceso realizado, favoreciendo así la transformación requerida por la comunidad. De esta experiencia, la autora sustrae dos conclusiones sobre las personas activistas y académicas que se orienten exclusivamente a conseguir cambios en las políticas: una, que fallarán en mostrar las formas en las que los movimientos sociales reproducen situaciones no equitativas; y, por las mismas razones, tal orientación fallará en mostrar la producción de conocimiento del día a día de las personas en su lucha por el cambio social si no consigue huir de la 'separación' pretendida entre la 'experta' que investiga y la comunidad donde trabaja. En base a ello, la investigación participativa mujerista muestra la forma de ensalzar y empoderar la capacidad que tienen (en su caso, de las madres latinas) para transformar la realidad; y así dar paso a acciones de políticas educativas.

6. CONCLUSIONES

Lo que podemos observar hoy en día es un antes y un después dentro de la Antropología de la Educación. Si antes se debía procurar una investigación aplicada, ahora más que nunca debe ser implicada. Si antes la acción y la participación debían ser una herramienta para investigar en materias de transformación social, ahora se escucha el discurso de aquellas que pueden ofrecer una descripción y una producción de conocimientos necesarios para transformar la realidad mediante el trabajo que realizan con la comunidad que pretende transformar. El empoderamiento, en este aspecto, es el objetivo previo, y no tanto el resultado. La que entenderemos como Antropología de la Educación Activista cambia el paradigma, y donde antes veíamos como fundamental una teoría para generar acción, ahora encontramos una acción generadora de teoría; transformadora.

El resultado, por tanto, es tanto la investigación como el cambio. Así como exponía Glynda Hull (2014): los desafíos y las oportunidades a las que particularmente nos enfrentamos en la actualidad desde la antropología de la educación activista nos advierten a trabajar sobre las continuidades y discontinuidades de las personas y las instituciones en relación con determinadas intervenciones. Aquí, y retomando los trabajos de las dos personas mencionadas al comienzo del presente apartado en cuanto al activismo, las llamadas de Katherine Schultz y Waldo Emerson vuelven a reiterarse en cuanto a no perder el sentido de la necesaria reflexión para la lucha. Como dirían de forma continuada las Madres Unidas de Dyrness en los centros educativos donde sus jóvenes estudiaban:

> "We are not here to criticize. We're here because we want something better for our children"

Lo importante es saber que el cambio ya está en marcha, que tenemos fuerzas y ganas. Lo importante es saber que ya no consentimos, que no pararemos. Que la educación, nuestra educación, nos pertenece; por lo que la transformación depende de nuestro compromiso hacia nuestros barrios, nuestras escuelas, nuestros poblados, hacia nuestros hijos e hijas, o nuestra nietas y nietos. Como dice la canción de Liliana Felipe (2008): Nos tienen miedo porque no tenemos miedo.

8. REFERENCIAS

Touraine, A. (2016). El fin de las sociedades. México, MX: Fondo de Cultura Económica.

Santaolalla, P. (2019). Lograr la equidad en educación a través de competencias interculturales e intersociales. Revista Fuentes, 21(2), 229-238.

Araya Jiménez, L., & Espinoza Rojas, J. (2014). Desencuentros y continuidades epistémicas: nuevas miradas de la disciplina de la comunicación desde el pensamiento descolonial y la comunicación para el cambio social. En XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.

Pereda, C., de Prada, M. A., & Actis, W. (2003). Investigación Acción Participativa: Propuesta para un Ejercicio Activo de la Ciudadanía. En Encuentro de la Consejería de Juventud en Córdoba.

Rodriguez, C. (1996). African American Anthropology and the Pedagogy of Activist Community Research. Anthropology & Education Quarterly, 27(3), 414–431.

Hurston, Z. N. (1935). Mules and Men. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Company.

Gwaltney, J. L. (1986). The dissenters: Voices from contemporary America. (No Title).

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Madrid, ES: Alianza.

Davis, A. (1941). Deep South: A Social Anthropological Study of Caste and Class. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends (pp. 5–29).

Fals Borda, O., & Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Ed.), La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos (pp. 205-230).

Drake, S. C., & Cayton, H. R. (1945). Black Metropolis: A Study of Negro Life in a Northern City. New York, NY: Harcourt, Brace.

Borda, O. F. (1988). El nuevo despertar de los movimientos sociales. Santiago, CL: Centro El Canelo de Nos.

Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. México, MX: Siglo XXI.

Mehan, H. (2008). Engaging the sociological imagination: My journey into design research and public sociology. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 77-91.

Hurtig, J. (2008). Community writing, participatory research, and an anthropological sensibility. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 92-106.

Guajardo, M., Guajardo, F., & Casaperalta, E. (2008). Transformative education: Chronicling a pedagogy for social change. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 3-22.

Dyrness, A. (2008). Research for change versus research as change: Lessons from a Mujerista participatory research team. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 23-44.

Cammarota, J. (2008). The Cultural Organizing of Youth Ethnographers: Formalizing a Praxis-Based Pedagogy. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 45-58.

Kwon, S. A. (2008). Moving from complaints to action: Oppositional consciousness and collective action in a political community. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 59-76.

CONCIENCIA Y VALORES SOCIALES EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

DANIEL ORDIÑANA-BELLVER
Escuela de Doctorado Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
RÓMULO J. GONZÁLEZ-GARCÍA
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia
CARLOS PÉREZ-CAMPOS
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia
DAVID PARRA CAMACHO
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Desde el marco europeo, se están haciendo grandes esfuerzos por impregnar la educación superior del mensaje social y sostenible (Dai & Menhas, 2020). En vistas de obtener un perfil del futuro egresado en ciencias del deporte concienciado sobre la sostenibilidad y la misión social, es responsabilidad de las universidades el dotar de una serie de habilidades teórico prácticas sobre aquellas actitudes relacionadas con ello (Ordiñana-Bellver et al., 2022). Los docentes e investigadores universitarios deben centrar sus esfuerzos en proponer dinámicas que ayuden a desarrollar este tipo de actitudes entre los alumnos del grado

Dada la velocidad con la que avanza la sociedad, sobre las universidades recae la responsabilidad para generar jóvenes profesionales capaces de hacer frente a los retos del mercado laboral y aportar al desarrollo social (Quarta et al., 2022). Para ello, se deben cultivar una serie de habilidades tanto inter como intrapersonales que permitan al futuro egresado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD en adelante) (Andres, 2021). Ante esta situación los investigadores centran

el foco de su atención en qué habilidades deben ser las más relevantes para el éxito profesional actual. Tras los últimos años de discusión y análisis de los contextos laborales, se llega a la conclusión de que las Soft Skills suponen la respuesta (Boland, 2023; Farao et al., 2023; Poláková et al., 2023). En líneas de Feraco & Meneghetti (2022), las Soft Skills son un conjunto de habilidades interpersonales que, desde distintas perspectivas, dotan al individuo de la capacidad necesaria para desenvolverse correctamente en entorno sociales tanto personales como profesionales.

Atendiendo a la clasificación de Byrne et al. (2020) las Soft Skills pueden clasificar en cinco dimensiones diferentes:

- Habilidades Comunicativas: Este conjunto de habilidades da respuesta a la capacidad del individuo para transmitir mensajes tanto escritos como orales. En este punto se abordan también las estrategias verbales para utilizar la persuasión y el mensaje para persuadir, convencer o transmitir a través de la comunicación tanto verbal como no verbal. En el contexto actual, es esencial contar con unas habilidades comunicativas básicas para poder ocupar puestos de gestión así como tratar con clientes y compañeros de profesión. En aquellas labores en las que el desempeño diario requiera del trato con otras personas, este factor es diferenciador para poder fidelizar clientes y satisfacer sus necesidades empleando una conducta asertiva. Así mismo, las habilidades comunicativas explican cómo una persona es capaz de adatarse a contextos diferentes en los que el código del lenguaje pueda varias a lo largo de una misma jornada (Tamalene & Hiariej, 2023).

- Adaptabilidad Cultural: Esta vertiente de las Soft Skills, se refiere a la necesidad actual de poder desempeñar una labor profesional atendiendo a las diferencias sociales dadas por procedencia y cultura. Es fundamental que el profesional, sea del sector que sea, tenga bases sólidas en cuanto a trato con personas de todo tipo. Dentro de este espectro, se engloba procedencia geográfica, cultural o situaciones con posible riesgo de

exclusión social tales como discapacidad, poder adquisitivo u otras situaciones sensibles. En un mundo globalizado en el que las fronteras son cada vez más estrechas y las distancias más cortas, es muy común el trato profesional con personas del otro lado del mundo. Por ello, el tener la capacidad de adaptarse a todo tipo de situación incentivadas por estas diferencias culturales puede ser relevante a la hora de conseguir el éxito (Byrne et al., 2020).

– Liderazgo: Desde hace años, esta habilidad tan estudiada y analizada por parte de la comunidad científica ha sido acuñada como una de las Soft Skills con más relevancia a nivel general por todo lo que ella conlleva. Desde este punto de vista, el liderazgo supone la capacidad para tomar riesgos y tener iniciativa tanto en grupos prestablecidos como en la construcción de nuevos. Esta Soft Skill, da respuesta a lo que muchos de los empleadores actuales demandan entre su lista de requerimientos del perfecto candidato. Así pues, la necesidad de contratar nuevos empleados con capacidad proactiva, y con potencial dentro de la empresa es lo que genera un valor añadido dentro de las mismas. Esta concepción del capital humano que posee una compañía se sustenta en la valoración que los equipos directivos realizan sobre sus trabajadores. Aspectos como el liderazgo son, a menudo, de las cualidades más reconocidas cuando se pretende valorar el desempeño profesional de un individuo por encima del resto (Farao et al., 2023).

– Innovación: La innovación así como la creatividad y la inventiva para ofrecer respuestas y soluciones a problemas complejos, es otra de las facetas personales que general valor dentro de una empresa. Hace años atrás, los empleadores regían sus búsquedas de personal y criterios de selección en méritos exclusivamente teóricos y procedimentales. Actualmente, aspectos como la innovación y la creatividad suponen un elemento diferenciador a la hora de participar diversos individuos en un mismo proceso de selección. Esta Soft Skill es relacionada con la capacidad para poder crear caminos alternativos de

producción así como transformar antiguos procesos industriales en vista de ofrecer soluciones prácticas y más eficientes. En líneas de ALGUIEN, esta habilidad va en consonancia con la capacidad de las empresas para adaptarse y transformar su actividad al mismo ritmo que lo hace el mercado en el que desempeñen su labor (Edokpolor, 2020).

– Compromiso Público y Cívico: Por último, los valores sociales, público y cívicos, son elementos que están presentes en los objetivos que la Unión Europea pretende conseguir a partir de la Agenda 2030. De hecho, muchos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible abordan la preocupación social desde perspectivas como el bienestar, la alimentación y la educación de calidad. Desde las entidades de educación superior se deben forjar perfiles profesionales sensibles y concienciados sobre el posible impacto social que su labor, y el sector del que proceden, pueden tener en el resto de personas. Para lograr sociedades en las que el respeto, los valores y la propia entidad se vean reflejados en todas ellas, los diferentes estamentos que la componen deben tener una base sólida de todo lo que se refiere esta Soft Skill (Cegarra-Navarro et al., 2023).

1.1. Compromiso Público y cívico en ciencias de la actividad física del deporte

El compromiso público y cívico es una habilidad interpersonal importante en el deporte, ya que implica responsabilidad social y participación activa en la comunidad (Quarta et al., 2022). Los profesionales del deporte, incluidos entrenadores, directivos y profesores de educación física, tienen el potencial de convertirse en agentes de cambio social. Desde este ámbito, su impacto va más allá del desarrollo físico de las personas y tiene importantes implicaciones para la cohesión social y la promoción de valores cívicos como la inclusión, la cooperación y la solidaridad (Pereira, 2021).

Los profesionales del deporte, por su parte, poseen una oportunidad con gran potencial para poder influir de manera positiva en la vida de las

personas (Vandoni et al., 2021). De hecho, Castro-Sánchez et al. (2019) afirman que, desde el sector deportivo, es posible incidir en la vida de las personas a través de distintos primas como son la mejora la salud, la educación en valores y la inclusión social en colectivos de con riesgo de exclusión social. Además, son muy numerosas las posibilidades a nivel general que, desde el deporte y la actividad física, se pueden realizar. En líneas de (Calvo et al., 2015), desde el sector deportivo se debe incentivar la conciencia social por hacer del deporte y todas sus prácticas, un elemento de gran repercusión social en el que los valores se vean potenciados y, las diferencias, reducidas. De esta manera, los futuros egresados en CAFD, deben pretender la creación de entornos inclusivos en las que personas de todo tipo y situación puedan beneficiarse de todo lo positivo que puede ofrecer la práctica deportiva (Pérez-Campos et al., 2018). Esto es particularmente importante en contextos educativos y comunitarios, donde el deporte puede ser un vehículo para enseñar a los jóvenes valores y habilidades sociales.

Llegados a este punto, es necesario recordar que la universidad juega un papel crucial en el desarrollo de la participación pública y cívica de los estudiantes. Desde el grado en CAFD, no sólo se debe proporcionar a los futuros profesionales conocimientos técnicos y científicos sobre el cuerpo humano y el movimiento, sino que también se debe enfatizar la importancia de las habilidades transversales y los valores sociales (Cardella et al., 2021). En muchas universidades, el plan de estudios CAFD incluye materias y actividades diseñadas específicamente para promover la ciudadanía activa.

De hecho, en líneas de Chiva-Bartoll et al. (2019) los estudiantes tienen la posibilidad de participar en proyectos de aprendizaje y servicio donde aplican sus conocimientos en un contexto comunitario real. Estas iniciativas permiten al estudiante beneficiarse del aprendizaje experiencial, pero también comprender la importancia de su papel en la sociedad y desarrollar un sentido de responsabilidad hacia la comunidad. De este modo, la teoría impartida en el aula se ve reforzada por su aplicación práctica (Berghe et al., 2014). Este hecho provoca la aparición de momentos sensibles en los que los alumnos de CAFD tengan la oportunidad de aplicar sus iniciativas sobre colectivos en riesgo de exclusión. A

través de estas interacciones, los estudiantes aprenden a valorar la diversidad y comprender la importancia de promover el bienestar de todos los miembros de la comunidad (Røset et al., 2020).

Es por ello por lo que los docentes deben proseguir con la formación continúa siendo capaces de detectar las necesidades sociales para poder anticiparlas y dotar a los alumnos de los recursos necesarios para su correcto desempeño. Actualmente, existen cada vez más iniciativas innovadoras en las que, a partir de la actividad física, se involucra al alumnado universitaria en la participación de proyectos con finalidad inclusiva (Pérez-Campos et al., 2018). Además, este tipo de iniciativas generan rédito científico que ayudan a ir perfeccionando este sistema que pretende situar al deporte y la actividad física como una herramienta fundamental a la hora de expandir actitudes hacia colectivos en riesgo de exclusión social. Con el paso de los años, estas conductas perdurarán de generación en generación instaurándose en las nuevas generaciones como una predisposición innata (Spaaij, 2011).

En resumidas líneas, se puede decir que la participación pública y cívica es una habilidad esencial en el deporte, y el grado en CAFD es una de las oportunidades para realizarlo a gran escala. Combinando formación teórica y práctica, los programas CAFD preparan a los estudiantes para convertirse en profesionales dedicados y responsables, capaces de utilizar el deporte como herramienta para mejorar la sociedad. Esta formación integral no sólo beneficia a los futuros profesionales, sino que también tiene un impacto positivo en las comunidades en las que trabajan, promoviendo la salud, la inclusión y la cohesión social.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es el de realizar una comparativa entre sexos en cuanto a sus niveles medios en la Soft Skill "Compromiso Público y Cívico" de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

2.1. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos destacan:

– Realizar una búsqueda bibliográfica sobre literatura que relacione actitudes hacia el civismo y la ética en el deporte

– Realizar una valoración de cómo las políticas europeas afectan al grado en CAFD en cuando a promoción de valores sociales y éticos entre el alumnado

3. METODOLOGÍA

La muestra se compuso por 198 estudiantes de CAFD de todos los cursos con una edad media de 21.64 años (DT=3,8). De la muestra, el 74.7% eran hombres y el restante 25.3%, mujeres. Para la recogida de datos, se distribuyó, presencialmente, el cuestionario de Soft Skills "Compromiso Público y Cívico" (Byrne et al., 2020) constituido por cinco ítems (ver tabla 1).

TABLA 1. *Ítems del cuestionario*

Ítems
1- Los profesionales en CAFD tienen la responsabilidad de proporcionar sus conocimientos y habilidades para mejorar la calidad de vida de las personas.
2- Un buen graduado en CAFD tiene la responsabilidad de aplicar sus conocimientos para crear un cambio global
3- Aprender a conectar el contenido de mis estudios con las necesidades de las personas, en general, es clave para ser un buen profesional
4- Me doy cuenta de que los profesionales en CAFD a veces deben ofrecer gratuitamente sus conocimientos para el beneficio de la sociedad; no siempre se trata de hacer dinero
5- Los profesionales en CAFD juegan un papel vital en la acción individual y colectiva dirigida a identificar y resolver cuestiones de interés público

Se realizó una prueba t de Student utilizando el estadístico SPSS v.25 para comparar las puntuaciones medias entre los hombres y las mujeres.

4. RESULTADOS

Atendiendo a la dimensión de las Soft Skills "Compromiso Público y Cívico", se obtuvo que las mujeres presentan puntuaciones superiores (M=4.25; DT=.44) a los hombres (M=4.06; DT=.67), estas diferencias fueron estadísticamente significativas (p<.05).

TABLA 2. *Prueba t de Student para sexos y dimensión general*

	Sexo	M	DT	Prueba t	
				t	p
Compromiso Público y Cívico	Masculino	4.05	.673	-3.23	.001*
	Femenino*	4.25	.438		

Realizando una comparativa estadística entre las muestras independientes en cada ítem, se obtuvo que en todos los correspondientes a esta dimensión estas diferencias remarcan los resultados de la dimensión general, siendo estas puntuaciones medias superiores en el sexo femenino que en el masculino.

En el ítem "Los profesionales en CAFD juegan un papel vital en la acción individual y colectiva dirigida a identificar y resolver cuestiones de interés público" las mujeres (M=3.95; DT=.79) presentaron nuevamente puntuaciones ligeramente mayores a los hombres (M=3.92; DT=2.2) pero no de manera estadísticamente significativa (p>.05). Por lo que respecta al resto de ítems "(1)Los profesionales en CAFD tienen la responsabilidad de proporcionar sus conocimientos y habilidades para mejorar la calidad de vida de las personas", se obtuvo que las mujeres (M=4.71; DT=.73) presentaron medias superiores a los hombres (M=4.51; DT=.51). Prosiguiendo con el ítem "(2) Un buen graduado en CAFD tiene la responsabilidad de aplicar sus conocimientos para crear un cambio global", se obtuvo que las mujeres (M=4.35; DT=.70) presentaron medias superiores a los hombres (M=4.14; DT=.88). En el tercer ítem "(3) Aprender a conectar el contenido de mis estudios con las necesidades

de las personas, en general, es clave para ser un buen profesional", se obtuvo que las mujeres (M=4.82; DT=.48) presentaron medias superiores a los hombres (M=4.55; DT=.70). En el cuarto ítem "(4) Me doy cuenta de que los profesionales en CAFD a veces deben ofrecer gratuitamente sus conocimientos para el beneficio de la sociedad; no siempre se trata de hacer dinero", se obtuvo que las mujeres (M=3.43; DT=1.05) presentaron medias superiores a los hombres (M=3.18; DT=1.2). En los primeros cuatro ítems, las diferencias fueron estadísticamente significativas.

TABLA 3. *Prueba t de Student para sexos e ítems de la dimensiçon por separado*

	Sexo	M	DT	Prueba t	
				t	p
1	Masculino	4.51	.733	-3.66	.000
	Femenino	4.71	.513		
2	Masculino	4.14	.885	-2.63	.009
	Femenino	4.35	.707		
3	Masculino	4.55	.698	-5.25	.000
	Femenino	4.82	.481		
4	Masculino	3.18	1.174	-2.23	.026
	Femenino	3.43	1.055		
5	Masculino	3.92	2.205	-.156	.876
	Femenino	3.95	.793		

5. DISCUSIÓN

En vistas de los resultados obtenidos se concluye que, en términos generales, los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte presentan unas puntuaciones medias elevadas tanto en la dimensión Compromiso Público y Cívico general como en cada uno de los ítems que la componen. A partir de estos resultados, se entiende que este perfil de estudiantes posee una preocupación especial por la situación social del mundo que les rodea (Ordiñana-Bellver et al., 2022). Esto es debido a la gran cantidad de valores y actitudes que la práctica deportiva genera. A través del deporte, son muchas las situaciones en las que aspectos como el compañerismo, la empatía o la asertividad, son necesarios para poder resolver problemas a la vez que se colabora con

compañeros de equipo para poder conseguirlo (Espejo et al., 2018; Feraco & Meneghetti, 2022; Murgui & García, 2016).

Por otro lado, en prácticamente todos los ítems las diferencias entre hombres y mujeres han sido estadísticamente significativas con medias superiores en el sexo femenino que en el masculino. En estudios similares en los que se median actitudes hacia la sostenibilidad y causas sociales, estos resultados siguen la misma línea (Ordiñana-Bellver et al., 2024). Al parecer, el sexo femenino está más predispuesto que el masculino al aplicar parte de su tarea profesional a causas sociales y colectivos desfavorecidos. De esta manera, resulta esencial la presencia de prácticas y dinámicas de este tipo a lo largo del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para que los alumnos experimentes la aplicación de los conceptos teóricos en contextos prácticos (Molina-García et al., 2024). De la misma manera, resulta importante el acercamiento de referentes del mundo deportivo cuya misión sea la de crear entornos inclusivos y de beneficio social en los que, a través de un agente tan influenciador como es el deporte, se creen atmósferas llenas de oportunidades para el cambio social. Para conservar las puntuaciones de unos y tratar de elevar las de otros, estos referentes deben proceder de distintos primas y de ambos sexos.

Analizando cada ítem, las diferencias significativas entre hombres y mujeres, destacan especialmente en el ítem "Los profesionales en CAFD tienen la responsabilidad de proporcionar sus conocimientos y habilidades para mejorar la calidad de vida de las personas" y "Aprender a conectar el contenido de mis estudios con las necesidades de las personas, en general, es clave para ser un buen profesional". Atendiendo a la naturaleza de ambos, se observa como se enfatiza especialmente la vinculación entre los saberes y contenidos del grado y su proyección hacia la sociedad. En esta parte, las mujeres vuelven a presentar medias superiores y se hace evidente la interiorización del mensaje social que tienen algunas de las asignaturas que, desde CAFD, se imparten. Esto es debido a las vertientes del deporte responsables con, no solo el componente social, sino con el entorno que nos rodea en general (González-Serrano et al., 2019; Molina-García et al., 2024; Reier Forradellas et al., 2021). Existe una estrecha relación entre aquellas

personas cuyas actitudes hacia el medio son positivas y su preocupación social. Diversos estudios corroboran que los profesionales en CAFD, poseen una predisposición especial por el trato con personas así como un sentimiento de pertenencia al ecosistema (tanto medioambiental como social) en el que se desempeña su labor.

6. CONCLUSIONES

A raíz del objetivo principal, se realiza una comparativa entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres estudiantes de ciencias del deporte respecto a sus actitudes hacia el Compromiso Público y Cívico. En vistas de los resultados, se concluye que las estudiantes de Ciencias del Deporte poseen un perfil más concienciado con la aplicación social de su posible labor futura desde el ámbito del deporte. Al parecer, el colectivo femenino posee intrínsecamente mayor predisposición a implementar prácticas destinadas a causas sociales que los hombres. Desde la universidad se deben potenciar dichas actitudes para estrechar al máximo la brecha que se presenta y poder desarrollar el mayor potencial de un perfil tan completo y necesario para la sociedad como es el del futuro egresado en ciencias del deporte.

7. REFERENCIAS

Andres, A. (2021). *How to develop professionally important soft-skills for IT-professionals by means of physical education?* https://doi.org/10.14198/jhse.2021.163.14

Berghe, L. V. den, Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *19*(1), 97-121. https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563

Boland, B. (2023). Extended Reality Vocational Training's Ability to Improve Soft Skills Development and Increase Equity in the Workforce. *AI, Computer Science and Robotics Technology*, *13*. https://doi.org/10.5772/acrt.22

Byrne, Z. S., Weston, J. W., & Cave, K. (2020). Development of a Scale for Measuring Students' Attitudes Towards Learning Professional (i.e., Soft) Skills. *Research in Science Education*, *50*(4), 1417-1433. https://doi.org/10.1007/s11165-018-9738-3

Calvo, C. O., Tejero, J. P., & López, J. C. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física (Propose of an educative intervention program for inclusion of children with disability in general physical education). *Retos*, *0*(27), Article 27.

Cardella, G. M., Hernández-Sánchez, B. R., & Sánchez-García, J. C. (2021). Entrepreneurship and Sport: A Strategy for Social Inclusion and Change. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(9), Article 9. https://doi.org/10.3390/ijerph18094720

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Pérez-Turpin, J. A., Cachón-Zagalaz, J., Cofre-Bolados, C., Suarez-Llorca, C., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Physical Activity in Natural Environments Is Associated With Motivational Climate and the Prevention of Harmful Habits: Structural Equation Analysis. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01113

Cegarra-Navarro, J.-G., Bratianu, C., Martínez-Martínez, A., Vătămănescu, E.-M., & Dabija, D.-C. (2023). Creating civic and public engagement by a proper balance between emotional, rational, and spiritual knowledge. *Journal of Knowledge Management*, *27*(8), 2113-2135. https://doi.org/10.1108/JKM-07-2022-0532

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera García, E. (2019). *University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review*. https://doi.org/10.5209/rced.60191

Dai, J., & Menhas, R. (2020). Sustainable Development Goals, Sports and Physical Activity: The Localization of Health-Related Sustainable Development Goals Through Sports in China: A Narrative Review. *Risk Management and Healthcare Policy*, *13*, 1419-1430. https://doi.org/10.2147/RMHP.S257844

Edokpolor, J. E. (2020). Entrepreneurship education and sustainable development: Mediating role of entrepreneurial skills. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, *14*(3), 329-339. https://doi.org/10.1108/APJIE-03-2020-0036

Espejo, T., Zurita, F., Chac$\blacklozenge$?^{3}n, R., Castro, M., & P$\blacklozenge$?©rez-Cort$\blacklozenge$?©s, A. M.-M. y A. J. (2018). Physical activity and self-concept: Study two factors teens of rural area. *Ibero-American Journal of Exercise and Sports Psychology*, *13*(2), 203-210.

Farao, C., Bernuzzi, C., & Ronchetti, C. (2023). The Crucial Role of Green Soft Skills and Leadership for Sustainability: A Case Study of an Italian Small and Medium Enterprise Operating in the Food Sector. *Sustainability*, *15*(22), Article 22. https://doi.org/10.3390/su152215841

Feraco, T., & Meneghetti, C. (2022). Sport Practice, Fluid Reasoning, and Soft Skills in 10- to 18-Year-Olds. *Frontiers in Human Neuroscience*, *16*, 857412. https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.857412

González-Serrano, M. H., Calabuig Moreno, F., Valantine, I., & Crespo Hervás, J. (2019). How to detect potential sport intrapreneurs? Validation of the intrapreneurial intention scale with sport science students. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, *8*(1), 40-61. https://doi.org/10.1108/JEPP-D-18-00093

Molina-García, N., González-Serrano, M. H., Ordiñana-Bellver, D., & Baena-Morales, S. (2024). Redefining Education in Sports Sciences: A Theoretical Study for Integrating Competency-Based Learning for Sustainable Employment in Spain. *Social Sciences*, *13*(5), 242.

Murgui, S., & García, C. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte.*, *25*(1), 9.

Ordiñana-Bellver, D., Aguado-Berenguer, S., Pérez-Campos, C., & González-Serrano, M. H. (2024). Exploring nature-based physical activity as a catalyst for sustainable entrepreneurial intentions in sport science students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *34*, 100482.

Ordiñana-Bellver, D., Pérez-Campos, C., González-Serrano, M. H., & Martínez-Rico, G. (2022). Towards the development of future sustainable sports entrepreneurs: An asymmetric approach of the sports sciences sustainable entrepreneurial intentions. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *31*, 100403. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100403

Pereira, C. H. de A. B. (2021). *The development of personal and social skills within traditional teaching and Sport Education: A study with preservice teachers in Physical Education.* https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/135882

Pérez-Campos, C., Fernández-Gavira, J., Alcaraz-Rodriguez, V., & Heredia-Moyano, F. J. (2018). Inclusive Business Models in the Natural Environment. The Diversia Campus Case. *Journal of Sports Economics & Management*, *8*(2), Article 2.

Poláková, M., Suleimanová, J. H., Madzík, P., Copuš, L., Molnárová, I., & Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, *9*(8), e18670. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670

Quarta, S., Levante, A., García-Conesa, M.-T., Lecciso, F., Scoditti, E., Carluccio, M. A., Calabriso, N., Damiano, F., Santarpino, G., Verri, T., Pinto, P., Siculella, L., & Massaro, M. (2022). Assessment of Subjective Well-Being in a Cohort of University Students and Staff Members: Association with Physical Activity and Outdoor Leisure Time during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(8), Article 8. https://doi.org/10.3390/ijerph19084787

Reier Forradellas, R., Náñez Alonso, S. L., Jorge-Vazquez, J., Echarte Fernández, M. Á., & Vidal Miró, N. (2021). Entrepreneurship, Sport, Sustainability and Integration: A Business Model in the Low-Season Tourism Sector. *Social Sciences*, *10*(4), Article 4. https://doi.org/10.3390/socsci10040117

Røset, L., Green, K., & Thurston, M. (2020). Norwegian youngsters' perceptions of physical education: Exploring the implications for mental health. *Sport, Education and Society*, *25*(6), 618-630. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1634043

Spaaij, R. (2011). The glue that holds the community together? Sport and sustainability in rural Australia. En *The Social Impact of Sport*. Routledge.

Tamalene, A., & Hiariej, N. (2023). The Influence of Marketing Skills on Work Achievement Through Interpersonal Skills in Companies. *International Journal of Economics (IJEC)*, *2*(2), Article 2. https://doi.org/10.55299/ijec.v2i2.611

Vandoni, M., Codella, R., Pippi, R., Carnevale Pellino, V., Lovecchio, N., Marin, L., Silvestri, D., Gatti, A., Magenes, V. C., Regalbuto, C., Fabiano, V., Zuccotti, G., & Calcaterra, V. (2021). Combatting Sedentary Behaviors by Delivering Remote Physical Exercise in Children and Adolescents with Obesity in the COVID-19 Era: A Narrative Review. *Nutrients*, *13*(12), Article 12. https://doi.org/10.3390/nu13124459

LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS EN LOS HÁBITOS DEPORTIVOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

SILVIA DAUDÉN CAMPS
Universitat de València

DAVID PARRA-CAMACHO
Universitat de València

DANIEL ORDIÑANA BELLVER
Universidad Católica de Valencia

CARLOS PÉREZ-CAMPOS
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más evidente la importancia de la actividad física y el deporte para la salud y calidad de vida de las personas. Así pues, varios autores afirman que realizar ejercicio físico de manera regular influye de forma positiva en la salud de las personas y ayuda a prevenir enfermedades (Arias-Vázquez, 2015; Almeida et al., 2014; Vargas y Rosas, 2019; Márquez et al. 2006; Castillo, 2007; Golubovic et al., 2012; Rosety-Rodríguez et al., 2013).

Además, en un determinado grupo de la población, personas con discapacidad intelectual, la actividad física tiene unos beneficios añadidos, pues esta les permite aumentar la fuerza muscular (Shields et al., 2013), mejorar la masa ósea (Casajús y Vicente-Rodríguez, 2011), controlar la obesidad y enfermedades cardiacas (Golubovic et al., 2012), mejorar sus autopercepciones, ayudar a cambiar estereotipos negativos (Martin, 2013). Es por ello, que la promoción de la actividad física en personas con discapacidad intelectual es una realidad que, actualmente en la

sociedad, se está fomentando. Hoy en día, hay una gran cantidad de asociaciones y fundaciones que tratan dar acceso a la actividad física a personas con discapacidad intelectual como, por ejemplo, Asindown. Asindown es una fundación creada en 1994 para dar "acompañamiento durante todas las etapas de la vida" a personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual (Asociación Asindown, 8 de abril de 2023). En esta fundación cuentan con distintos servicios y proyectos con tal de formar y conseguir un desarrollo integral y la inclusión de esta población. Uno de estos servicios es "Asindown Deporte" cuyo objetivo es "fomentar la realización de actividad física en todas las etapas de la vida, tanto para aquellas personas que se están formando, como para las que están trabajando de forma activa como para las que se encuentran en el proceso de envejecimiento" (Asindown Deporte, 8 de abril de 2023). Dentro de las actividades que realizan en la asociación, la mayoría de los grupos, realizan actividad física dos días a la semana y, además, cuentan con diversos programas extra como son senderismo, campamento de verano, el camino de Santiago y cuentan con un equipo de baloncesto.

Se ha observado que el alumnado de Asindown disfrutan, se esfuerzan y se implican en todas las tareas y ejercicios que realizan en deporte. Pero ¿cómo son los niveles de práctica de actividad físico-deportiva este grupo de la población? Con esta idea surge esta investigación cuyo objetivo fue pues, conocer los hábitos deportivos de las personas con DI y la influencia de las variables sociodemográficas.

1.1. Conceptualización de discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual (DI) es descrita como el conjunto de "limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años" (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2011, p. 33). Afecta, aproximadamente, al 2% de los adultos en el mundo, reduciendo su capacidad para hacer frente de forma independiente, con efecto duradero en el desarrollo (Maulik et al., 2011). Es decir, cuentan con un marcado deterioro cognitivo que les impide adaptarse a las demandas y expectativas sociales.

Según López (2018), para poder definir la discapacidad intelectual, son necesarios tres criterios elementales: En primer lugar, el criterio psicométrico, la persona que presenta discapacidad intelectual es aquella que tiene un deterioro en sus capacidades intelectuales. En segundo lugar, criterios sociales, la persona con discapacidad intelectual es la que tiene dificultades para adaptarse a su entorno de vida y no es capaz de ser independiente y autónomo. Por último, el criterio médico, la DI se puede presentar desde el nacimiento, o antes, y hasta los 18 años y tiene un fundamento biológico, anatómico y fisiológico. Además de los tres criterios comentados, recientemente ha surgido otro, el criterio pedagógico, a través del cual, se considera persona con DI a aquella que presenta dificultades en el proceso de aprendizaje y requiere unas necesidades educativas especiales.

Siguiendo la clasificación de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011), se encuentra que la DI se clasifica en cuatro grupos: Límite: Se tratan de sujetos que cuentan con unas posibilidades bastante grandes. Su discapacidad se aprecia en el aprendizaje, en dificultades concretas; Ligera: Tienen un leve deterioro en áreas motoras y perceptivas, pero no resulta un impedimento para contar con capacidades de adaptación al mundo laboral; Moderada o media: Grupos que pueden conseguir hábitos de autonomía y pueden aprender a comunicarse oralmente, aunque con dificultades de expresión y comprensión. Estos pueden llegar a adquirir habilidades básicas a pesar de que sus capacidades de trabajo se encuentran reducidas; Severa: Son personas casi dependientes en la totalidad de sus funciones y actividades, ya que cuentan con un déficit sensoriomotriz y comunictivo.

Las discapacidades intelectuales pueden ser originadas por diferentes causas: causas prenatales (antes del nacimiento), perinetales (durante el nacimiento o poco después) o postnatales (Luckasson et al., 1992).

No obstante, se desconoce el origen de aproximadamente del 43% de los casos de discapacidad intelectual (Millán-Calenti et al., 2003). Las causas más comunes son las alteraciones cromosómicas como síndrome de Down y las ligadas al cromosoma X (Dykens et al., 2000).

El Síndrome de Down, suele deberse, en la mayoría de los casos, a una copia adicional del cromosoma 21 (Díaz-Cuéllar, 2016). "Se trata de una enfermedad genética resultante de la trisomía del par 21 por la no disyunción meiótica, mitótica o una translocación desequilibrada de dicho par" y con mayor probabilidad de presentarla a mayor edad materna (Pérez, 2014, p. 2357). El Síndrome de Down se asocia con una posibilidad mayor de tener afecciones médicas y deterioro cognitivo destacando problemas de escucha (75%), problemas de visión (60-80%), apnea obstructiva del sueño (50-75%) y cardiopatías congénitas (40-50%) (Bull et al., 2022; Schieve et al., 2009).

El TEA (Trastornos del Espectro Autista) se caracteriza por un deterioro de las habilidades de comunicación e interacción social, así como la presencia de patrones de comportamientos repetitivos (APA, 2013). Se estima que alrededor de 56 % de los jóvenes con TEA también tienen una discapacidad intelectual o presentan un funcionamiento intelectual limitado (Christensen et al., 2016). Los cuales, hacen frente a problemas emocionales y de comportamiento (Ryan et al., 2018). Así, observaron Totsika et al. (2011), en su estudio, que la pluralidad de los jóvenes con TEA y discapacidad intelectual afrontan problemas emocionales (71 %) y de conducta (65 %– 88 %), en comparación con los jóvenes que solo tienen discapacidad intelectual, los cuales presentan un 42% problemas emocionales y un 46-63% problemas de conducta.

1.2. Actividad física y discapacidad intelectual

Según Caspersen et al. (1985, p. 126), la actividad física (AF) es "cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulta en un gasto de energía". Tiempo después, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) realizó una leve variación de la definición anterior. En lugar de movimiento corporal que resulta en gasto de energía, la OMS se refirió a la actividad que "requiere gasto de energía" (2018, p. 14). Según Piggin (2020, p. 5) citando a Piggin (2019) "la actividad física implica que las personas se muevan, actúen y se desempeñen dentro de espacios y contextos culturalmente específicos, e influenciados por una variedad única de intereses, emociones, ideas, instrucciones y relaciones".

En varios estudios, se ha demostrado que los adultos con discapacidad intelectual tienen tasas elevadas de sedentarismo (Melville et al., 2017), bajos niveles de actividad física (Finlayson et al., 2009) y, además, suelen ser inactivos (Dairo et al., 2016). También, se ha observado que estos sujetos tienen hábitos nutricionales poco saludables (Humphries et al., 2009).

Según Dairo et al. (2016), únicamente el 9% de los adultos con discapacidad intelectual cumplen con las pautas recomendadas de actividad física, 150 min de actividad física a intensidad moderada a vigorosa por semana. Además, en una revisión sistemática realizada por Westrop et al. (2019), se obtuvo que las mujeres de esta población realizan menos actividad física. No obstante, no se encontraron diferencias claras de género para comportamientos sedentarios.

En cuanto a los niños y adolescentes, se recomienda que realicen al menos 60 minutos, todos los días, de actividad física de intensidad moderada a vigorosa (Organización Mundial de la Salud, 2010). Sin embargo, alrededor del 60% de los niños con síndrome de Down no cumplen con estas pautas (Shields et al., 2009). Esto puede deberse a que cuentan con cardiopatías congénitas, infecciones respiratorias (Bull et al., 2022), menor fuerza muscular (Pawlikowski et al., 2018) y menor rendimiento en la carrera (Pitetti y Fernhall, 2004). Asimismo, los jóvenes con TEA y discapacidad intelectual, comparándolos con jóvenes que presentan otras discapacidades, mantienen índices menores de participación deportiva (Potvin et al., 2013; Healy et al., 2017). Además, a este hecho se le suma que, a mayor edad, los niveles de actividad física disminuyen en personas con TEA (Pan y Frey, 2006). Para que las personas con DI puedan disfrutar de los beneficios que aporta la actividad física en la salud física y mental, deben aumentar los niveles de actividad física, ya que estos niveles bajos no son suficientes (Ahn y Fedewa, 2011).

No obstante, a la hora de realizar actividad física y ser físicamente activos, los niños y adolescentes con discapacidad intelectual se suelen encontrar con una gran cantidad de obstáculos, de barreras a las que tienen que hacer frente (Must et al., 2015). Según varios estudios, las personas con discapacidad intelectual se enfrentan con tres tipos de barreras diferentes: Las primeras se tratan de barreras intrapersonales, las cuales son aquellas que se corresponden con sus dificultades o

problemas, como un nivel de habilidad física reducido o una repulsión a la actividad física. Las segundas serían las barreras interpersonales, por ejemplo, contar con pocos amigos o los prejuicios del resto de personas. Las últimas barreras se tratarían de las ambientales, como acceso limitado a instalaciones y clubes inclusivos (Columna et al., 2020; McGarty y Melville, 2018; Shields et al., 2012; Stanish et al., 2015; McGarty et al., 2021).

1.3. Beneficios de la AF en personas con discapacidad intelectual

Cada vez son más los estudios científicos que señalan los beneficios de la actividad física (AF) en la salud de las personas. Por ejemplo, Almeida et al. (2014) afirman que la actividad física retrasa el envejecimiento y, además, promueve que este sea saludable. Según Hassan et al. (2019), la AF mejora la salud física de sujetos con discapacidad intelectual.

Cabe destacar que, en este grupo de población, la actividad física obtiene mayor importancia, ya que aporta beneficios añadidos en la mejora de la salud, el bienestar y la calidad de vida (Úbeda-Colomer et al., 2018). Además, con un pequeño aumento de los niveles de deporte y actividad física, sin importar el tipo de mediación, podría mejorar su salud. Esto se debe a sus comportamientos sedentarios y bajos niveles de actividad física y condición física, en cuanto aumentan, esto se ve reflejado en su salud (Kapsal et al., 2019).

Respecto a las mejoras físicas de personas con discapacidad intelectual, la actividad física regular y el ejercicio cardiorrespiratorio ayuda con el control de la obesidad, enfermedades cardiacas (Golubovic et al., 2012) y mejora patologías crónicas como la hipertensión o la diabetes tipo 2 (Rimmer et al., 2004; Elmahgoub et al., 2009). Además, contribuye a la mejora de la función del sistema cardiovascular y respiratorio. Asimismo, implica mejores resultados en pruebas de equilibrio y en el test "Endurance Jump" (Golubovic et al. 2012). También, según Shields et al. (2013), el método de entrenamiento de resistencia progresiva logra aumentar la fuerza muscular en adolescentes y adultos jóvenes con síndrome de Down. En una revisión realizada por Bartlo y Klein (2011),

obtuvieron que la actividad física tiene un efecto positivo en el equilibrio, la fuerza muscular y la calidad de vida en personas con DI. De acuerdo con Carmeli et al. (2005), junto al entrenamiento con ejercicios cardiorrespiratorios se debe implementar el entrenamiento de resistencia, ya que es capaz de aumentar la fuerza muscular, la resistencia, el rango de movimiento y el equilibrio, siempre y cuando se realice con supervisión profesional. Además, un entrenamiento combinado de "endurance" y "resistance training" afectan de forma positiva en los índices de obesidad, condición física y perfil lipídico de adolescentes con discapacidad intelectual (Elmahgoub et al., 2009). Ordoñez et al. (2006) realizaron una investigación sobre el efecto del ejercicio aeróbico en el porcentaje de la masa grasa de personas con síndrome de Down y se concluyó que, tras 12 semanas, se reduce significativamente pasando de 31.8% a 26% en hombres adolescentes. Con el entrenamiento aeróbico y de fuerza se consiguen mejoras en las frecuencias cardíaca y respiratoria submáximas, en el rendimiento aeróbico, en la fuerza y resistencia muscular y en la potencia anaeróbica (Lewis & Fragala-Pinkham, 2005). Además, el entrenamiento de fuerza reduce significativamente los niveles plasmáticos de oxLDL y mejora el perfil lípido, ya que aumenta los niveles de HDL y reduce los niveles de LDL (Rosety-Rodríguez et al., 2013). También, se ha observado que los entrenamientos que incluyen saltos pliométricos consiguen mejoras a nivel cardiovascular, en la masa muscular y en la masa ósea (Casajús y Vicente-Rodríguez, 2011).

En lo que se refiere a los aspectos psicológicos, se pueden lograr autopercepciones mejoradas debido a experiencias exitosas de actividad física llevando a una mejora de la autoestima global y de los juicios de competencia y autoeficacia. Además, estas experiencias exitosas ayudan a cambiar los estereotipos negativos que tienen los demás sobre ellos (Martin, 2013). En esta línea, Hutzler y Korsensky (2010), realizaron una revisión donde observaron que la actividad física y el deporte contribuyen al bienestar y la percepción de la competencia social. Participar en la AF también ayuda a prevenir y disminuir el estrés y la depresión (Sahlin y Lexell, 2015). En definitiva, la actividad física contribuye a regular y restablecer el bienestar psicológico (St John et al., 2020).

Yildirim et al. (2010) y Nagamatsu et al. (2013) realizaron dos investigaciones en las cuales, al estudiar cómo influye la actividad física en adolescentes con discapacidad intelectual, encontraron mejorías en los tiempos de reacción, en la memoria de trabajo y en habilidades motoras gruesas (Alesi et al., 2014;). Por lo que, la función cognitiva mejora y progresa con la actividad física (Cowley et al., 2010). Según Colcombe y Kramer (2003), la actividad física facilita la adaptación a nuevas situaciones al estimular la actividad cerebral de cada individuo. Además, lleva a mejoras en habilidades de aprendizaje, en la concentración y en la atención (Tilp et al., 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Conocer los hábitos deportivos de las personas con DI y la influencia de las variables sociodemográficas.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar el nivel de práctica de actividad física-deportiva de las personas con DI.
- Estudiar el nivel de práctica de actividad física-deportiva percibido por las personas con DI.
- Evaluar si existen diferencias en función del sexo para los niveles de práctica de actividad física-deportiva de las personas con DI.
- Estudiar si existen diferencias en función de la práctica deportiva familiar para los niveles de práctica de actividad física-deportiva de las personas con DI.
- Comprobar si existen diferencias en función de la discapacidad intelectual para los niveles de práctica de actividad física-deportiva de las personas con DI.
- Analizar si existen diferencias en función de la edad para los niveles de práctica de actividad física-deportiva de las personas con DI.

2.3. Hipótesis

- H1: Las personas con discapacidad intelectual presentarán niveles bajos de práctica de actividad física-deportiva.
- H2: Las personas con discapacidad intelectual presentarán niveles bajos de práctica de actividad física-deportiva percibidos.
- H3: Los hombres con discapacidad intelectual presentarán mayores niveles de práctica actividad física-deportiva.
- H4: Las personas con discapacidad intelectual cuyos familiares practiquen actividad física-deportiva presentarán mayores niveles de intención de practicar actividad física-deportiva.
- H5: Las personas con TEA presentarán menores niveles de práctica de actividad física-deportiva.
- H6: Las personas con DI con mayor edad presentarán menores niveles de práctica de actividad físico-deportiva.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Un total de 73 alumnos con discapacidad intelectual, procedentes de la fundación Asindown, participaron en el estudio. Después de excluir cuestionarios con datos no disponibles, 67 participantes (39 hombres, 28 mujeres) permanecieron para el análisis. Las edades de los participantes oscilaban entre los 16 y 32 años (M= 21,94; DT= 3,279) y todos formaban parte de "Asindown Deporte", uno de los servicios de la fundación donde realizan actividad física y deporte. La tabla 1 describe las características sociodemográficas de la muestra.

Uno de los criterios que se tuvo en cuenta para ser incluido en la muestra fue contar con una comprensión lectora suficiente para entender el cuestionario y poder responder.

TABLA 1. *Características sociodemográficas de la muestra.*

N=67		% total
Sexo	Hombre	58,2
	Mujer	41,8
Tipo de discapacidad	Síndrome de Down	32,8
	TEA (Autismo)	17,9
	Otros	49,3
Practica deporte en el centro	Sí	98,5
	No	0,0
	A veces	1,5
Tipo de deporte	Individual	0,0
	Colectivo	100,0
Practica deporte entorno	Sí	76,9
	No	23,1

Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumentos

Para la recogida de información se utilizó como referencia la adaptación de diferentes escalas que miden el nivel de práctica de actividad física-deportiva, así como el nivel de condición física percibido, adaptadas de estudios previos (Latimer & Martin Ginis, 2005; Úbeda-Colomer et al., 2020). Además, se completó el cuestionario con diferentes preguntas de carácter sociodemográfico.

La recogida de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo intencional o de conveniencia. Para el diseño del instrumento, en primer lugar, se recopiló una serie de ítems adaptados de estudios anteriores (Ajzen, 2006; Úbeda-Colomer et al., 2020), utilizando para ello una revisión de la bibliografía existente en esta temática. A continuación, los ítems fueron adaptados al objeto del estudio y seguidamente evaluados a través de un grupo focal, así como un grupo de expertos para mejorar la claridad, relevancia y efectividad de estos (Babbie, 1992).

Una vez recopilada la información proporcionada por el "focal group", un grupo de expertos revisó el cuestionario resultante. Los expertos para este estudio incluyeron tres profesores universitarios con experiencia en el ámbito de la discapacidad y con estudios previos relacionados

con la actividad física de personas con discapacidad intelectual. Cada experto examinó la relevancia, la representatividad, la claridad, el formato y la redacción de los ítems, el contenido de las escalas en el cuestionario y otras secciones asociadas recomendadas por la revisión anterior (Babbie, 1992). A consecuencia de la retroalimentación, el cuestionario preliminar fue modificado, revisado y mejorado para una mejora en la claridad y validez. A partir del instrumento resultante, se realizó una adaptación a lectura fácil, por lo que se contactó con expertos en dicho ámbito. Para ello, se contó con la colaboración de Plena Inclusión Comunidad Valenciana, que realizaron la adaptación. En dicha adaptación se revisó la redacción del ítem, su valor y posición con respecto al resto de ítem de la escala.

Con todo ello, el cuestionario final contó con 5 ítems correspondientes al nivel de práctica deportiva.

3.3. Procedimiento

En cuanto al acceso a la muestra, en primer lugar, se realizó una reunión con la coordinadora de la fundación Asindown. En dicha reunión, se explicó la finalidad del estudio y se concedió el permiso para llevarlo a cabo. Además, se detallaron los grupos y los días para realizar el trabajo de campo.

El trabajo de campo se realizó en cinco sesiones de aproximadamente 25 minutos, en las aulas de la fundación, durante el mes de marzo de 2023. En dichas sesiones, antes de rellenar el cuestionario, se explicaba, con apoyo visual, el objetivo del estudio para que los alumnos entendieran el por qué del cuestionario. Después, se iniciaba el periodo de respuesta a los cuestionarios (alrededor de 20 minutos) con acompañamiento y apoyo del equipo investigador para garantizar la máxima comprensión del cuestionario.

3.4. Análisis de datos

En primer lugar, se utilizaron los estadísticos descriptivos de la media, desviación típica, frecuencia y porcentaje con la finalidad de obtener información sobre la descripción de la muestra y de las variables objeto de estudio.

En segundo lugar, para comprobar la distribución normal de los datos se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, observándose que no había una distribución normal de los datos. Por lo tanto, para comparar las puntuaciones medias según las variables sociodemográficas se utilizaron pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney (para dos muestras independientes), H de Kruskal-Wallis (para tres grupos), mientras que las pruebas de Chi-cuadrado ($\chi 2$) se utilizaron para las relaciones entre variables categóricas. Todos estos análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS 26.0.

4. RESULTADOS

4.1. Niveles de práctica de actividad física-deportiva en las personas con DI

A la hora de diseñar el cuestionario, las expertas en lenguaje fácil consideraron separar las preguntas de nivel de práctica de actividad física en dos bloques con el objetivo de facilitar la comprensión. En el primer bloque se mide el nivel de práctica de actividad física-deportiva de las personas con discapacidad intelectual a través de tres ítems y en el segundo bloque, el nivel de actividad física percibido por las personas con DI a través de 2 ítems.

Respecto al nivel de práctica de actividad física-deportiva, se observa una frecuencia elevada de "1 o 2 veces a la semana" y de "3 o más veces a la semana". Además, se observa que las personas con DI en Asindown presentan niveles elevados de práctica de actividad física-deportiva, ya que el 44,8% de los sujetos realizan actividad física fuera del centro de forma voluntaria con una frecuencia de 3 o más veces a la semana, el 32,8% de sujetos practican actividad física fuera del centro de forma voluntaria con una frecuencia de 1 o 2 veces a la semana y el 92,5% de sujetos practican actividad física o deporte en el centro 1 o 2 veces a la semana. No obstante, la mayoría de los sujetos no realizan deporte de competición (65,7%). A continuación, en la tabla 2, se pueden observar los resultados:

TABLA 2. *Nivel de práctica de AF en las personas con DI*

	Nunca (%)	1 0 2 veces a la sem (%)	3 o más veces a la sem (%)	M	DT
¿Cuántas veces practicas actividad física o deporte en el centro?	0	92,5	7,5	2,07	,26
¿Practicas actividad física o deporte de forma voluntaria fuera del centro sólo porque te apetece?	22,4	32,8	44,8	2,22	,79
¿Haces deporte de competición? Por ejemplo, si compites en ligas o estás federado.	65,7	16,4	17,9	1,52	,78

Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; Sem=Semana

En cuanto al nivel de actividad física-deportiva percibido por las personas con discapacidad intelectual, se observa una frecuencia bastante elevada de "más de 30 minutos". El 98,5% de sujetos perciben que realizan AF en el centro durante más de 30 minutos y únicamente el 1,5% de sujetos perciben que realizan AF en un periodo de tiempo inferior a 20 minutos. Además, la mayoría de los sujetos, el 62,1%, perciben que realizan actividad física a una intensidad elevada y, solamente el 15,2% perciben que realizan actividad física con poca intensidad. En la tabla 3 se pueden observar dichos resultados:

TABLA 3. *Nivel de AF percibido por las personas con DI*

	Menos de 20 mins (%)	Entre 20 y 30 mins (%)	Más de 30 mins (%)	M	DT
Si haces AF o deporte en tu centro, ¿Cuánto dura la sesión?	1,5	0	98,5	2,97	,24
	Poca intensidad (%)	Intensidad media (%)	Mucha intensidad (%)	M	DT
¿Con qué intensidad realizas AF o deporte?	15,2	22,7	62,1	2,47	,75

Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; Mins= Minutos

4.2. Influencia de las variables sociodemográficas

En este subapartado, se exponen las diferencias de medias entre grupos en las variables relacionadas con los niveles de práctica de actividad física-deportiva, atendiendo a las diferentes variables sociodemográficas que se analizaron en el cuestionario (sexo, actividad física-deportiva del entorno, tipo de discapacidad intelectual y edad).

4.2.1. Impacto del sexo

Se han comparado los niveles de actividad física-deportiva según el sexo de los alumnos. Como se observa en la Tabla 3, no se observó una relación estadísticamente significativa entre hombres y mujeres y las preguntas sobre los niveles de actividad física-deportiva ($p>0,05$). Sin embargo, las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en los niveles de práctica de actividad física- deportiva, pues el 57,1% de las mujeres realizan deporte de forma voluntaria, fuera del centro, 3 o más veces a la semana y únicamente el 35,9% de los hombres realizan deporte 3 o más veces a la semana de forma voluntaria. Además, el 23,1% de los hombres nunca realizan actividad física de forma voluntaria, porcentaje que supera al de las mujeres (21,4%). No obstante, los hombres perciben, en mayor medida, que la actividad física- deportiva que realizan es de mucha intensidad (69,2%).

TABLA 4. *Diferencias del sexo en los niveles de práctica de AF*

		Hombre (%)	Mujer (%)	Chi cuadrado	P valor
¿Practicas AF o deporte de forma voluntaria fuera del centro solo porque te apetece?	Nunca	23,1	21,4	3,57	,17
	1 o 2 veces a la sem	41,0	21,4		
	3 o más veces a la sem	35,9	57,1		
¿Con qué intensidad realizas AF o deporte?	Poca intensidad	10,3	22,2	2,49	,29
	Intensidad media	20,5	25,9		
	Mucha intensidad	69,2	51,9		

Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; Sem=Semana

4.2.2. Impacto del entorno

En cuanto a los niveles de actividad física de las personas con discapacidad intelectual según la práctica deportiva familiar, se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre estos grupos en el ítem "¿Practicas actividad física o deporte de forma voluntaria fuera del centro solo porque te apetece?" (p=0,001) siendo los sujetos con DI, cuyos familiares practican deporte, quienes han obtenido un porcentaje mayor, pues el 54% de sujetos realizan deporte de forma voluntaria 3 o más veces a la semana. Sin embargo, no se ha encontrado una relación estadísticamente significativa en la intensidad (p=0,984). Cabe destacar que el 64,3% de sujetos cuyos familiares no realizan deporte, perciben que realizan deporte con mucha intensidad siendo este porcentaje superior al del otro grupo (62%). También, el 16% de sujetos con familiares que practican deporte perciben que realizan actividad física-deportiva con poca intensidad frente al 14,3% de aquellos que sus familiares no practican deporte.

TABLA 5. *Impacto del entorno en los niveles de práctica de AF*

		¿Algún familiar cercano tuyo practica deporte?			
		Sí (%)	No (%)	Chi cuadrado	P valor
¿Practicas AF o deporte de forma voluntaria fuera del centro solo porque te apetece?	Nunca	12,0	53,3	13,43	,01*
	1 o 2 veces a la sem	34,0	33,3		
	3 o más veces a la sem	54,0	13,3		
¿Con qué intensidad realizas AF o deporte?	Poca intensidad	16,0	14,3	,03	,98
	Intensidad media	22,0	21,4		
	Mucha intensidad	62,0	64,3		

*indica diferencias estadísticamente significativas p<0,05
Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; Sem=Semana

4.2.3. Impacto de la DI

En lo que se refiere a las diferencias en los niveles de actividad física-deportiva según el tipo de discapacidad intelectual, no se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre los porcentajes (p>0,05). No obstante, se puede observar en la tabla 14, que las personas con Síndrome de Down presentan niveles de actividad física elevados, ya que el 63,6% de sujetos con SD realizan deporte de forma voluntaria 3 o más veces a la semana y, también, el 63,6% perciben que realizan actividad física con mucha intensidad. No obstante, las personas con autismo presentan puntuaciones más elevadas en la intensidad, ya que el 66,7% perciben que realizan actividad física- deportiva con mucha intensidad. Además, más de la mitad de los sujetos con autismo (58,3%) realizan actividad física de forma voluntaria 1 o 2 veces a la semana.

TABLA 6. *Diferencias en los niveles de práctica de AF según el tipo de DI.*

		S. Down (%)	TEA (%)	Otros (%)	Chi cuadrado	P valor
¿Practicas AF o deporte de forma voluntaria fuera del centro solo porque te apetece?	Nunca	27,3	8,3	24,2	10,55	,32
	1 o 2 veces a la sem	9,1	58,3	39,4		
	3 o más veces a la sem	63,6	33,3	36,4		
¿Con qué intensidad realizas AF o deporte?	Poca intensidad	9,1	16,7	18,8	1,31	,85
	Intensidad media	27,3	16,7	21,9		
	Mucha intensidad	63,6	66,7	59,4		

Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; Sem=Semana; S. Down= Síndrome de Down

4.2.4. Impacto de la edad

En lo que se refiere a las diferencias en los niveles de actividad física-deportiva según la edad, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (p>0,05). Sin embargo, como se observa en la tabla 7, los niveles de práctica de actividad y la intensidad en la que perciben que la realizan es mayor conforme aumenta la edad.

TABLA 7. *Diferencias en los niveles de práctica de AF según la Edad.*

		Media	DT	H de Kruskal Wallis	Sig.
¿Practicas AF o deporte de forma voluntaria fuera del centro solo porque te apetece?	Nunca	20,67	3,39	3,73	,15
	1 o 2 veces a la sem	21,91	2,89		
	3 o más veces a la sem	22,60	3,40		
¿Con qué intensidad realizas AF o deporte?	Poca intensidad	21,73	3,28	1,12	,57
	Intensidad media	21,82	3,03		
	Mucha intensidad	22,83	3,61		

Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; Sem=Semana

5. DISCUSIÓN

En este apartado se pretende dar una explicación a los resultados obtenidos en esta investigación. Para ello, se comparan con los resultados de estudios anteriores y se discuten con el fin de dar una explicación lógica.

En primer lugar, en cuanto a los niveles de práctica de actividad física-deportiva, los alumnos de Asindown presentan niveles elevados, ya que realizan actividad física entre 1 y 2 veces a la semana y hasta 3 o más veces. Cabe destacar que las puntuaciones son mayores en "3 o más veces" cuando se trata de realizar AF de forma voluntaria, algo sorprendente, ya que las personas con DI suelen hacer frente a una serie de barreras, como el acceso limitado a instalaciones y clubes inclusivos (Columna et al., 2020; McGarty & Melville, 2018; Shields et al., 2012; Stanish et al., 2015; McGarty et al., 2021). Esto puede deberse a que los sujetos con DI entrevistados están en una fundación con programas para el fomento de la práctica de actividad física y el deporte. No obstante, estos resultados obtenidos en la investigación difieren de los obtenidos por Dairo et al. (2016) y por Shields et al. (2009). Los primeros obtuvieron que únicamente el 9% de los adultos con discapacidad intelectual cumplen con las pautas recomendadas de actividad física, 150 min de actividad física a intensidad moderada a vigorosa por semana. Shields et al. (2009) obtuvieron que alrededor del 60% de los niños con

SD no cumplen con las recomendaciones para los niños y adolescentes. Por esta razón, se supuso que los niveles de práctica de actividad física-deportiva de los alumnos de Asindown serían bajos, pero con los resultados obtenidos en la investigación se rechaza esta hipótesis (H1).

En lo que se refiere a los niveles de práctica de AF percibidos por las personas con DI, se ha observado que las personas con DI presentan puntuaciones elevadas, tanto para el nivel de AF percibido como para la intensidad percibida. Con estos resultados, se rechaza la segunda hipótesis: "Las personas con discapacidad intelectual presentarán niveles bajos de práctica de actividad física-deportiva percibidos".

En relación a los niveles de actividad física en función del sexo, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en los niveles de práctica de actividad física-deportiva. Estos resultados difieren de los obtenidos en la revisión sistemática realizada por Westrop et al. (2019), el cual obtuvo que las mujeres de esta población realizan menos actividad física. Por este motivo, se pensó que los hombres presentarían mayores niveles de actividad física-deportiva (H3), pero con los resultados obtenidos en la investigación, se rechaza esta hipótesis.

Respecto a los niveles de actividad física de las personas con DI en función la práctica deportiva familiar, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos en la frecuencia de actividad física, siendo los sujetos con DI, cuyos familiares practican deporte, quienes han obtenido puntuaciones más elevadas. Esto puede deberse a que sus familiares actúan como modelos a seguir y las personas con DI los identifican como promotores de estilos de vida saludable (Caton et al., 2012). Con estos resultados se confirma las hipótesis (H4): "las personas con discapacidad intelectual cuyos familiares practiquen actividad físico-deportiva presentarán mayores niveles de actividad físico-deportiva.

En las diferencias en los niveles de AF según el tipo de DI, al igual que en el sexo, tampoco se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. No obstante, las personas con Síndrome de Down presentan niveles de actividad física- deportiva más elevados y los sujetos con autismo presentan menores niveles de actividad física-deportiva. De

igual manera, se ha observado, en varios estudios, que sujetos con autismo presentan índices menores de participación deportiva (Potvin et al., 2013; Healy et al., 2017). Esto puede deberse a que los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual cuentan con una probabilidad mayor de contener comorbilidades físicas (Bebbington et al., 2013; Matson y Goldin, 2013; Thomas et al., 2017). Esto lleva a confirmar la quinta hipótesis "las personas con TEA presentarán menores niveles de actividad física- deportiva".

En lo que respecta a los niveles de AF según la edad, tampoco se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, se ha observado que los alumnos de Asindown, cuentan con mayores niveles a medida que su edad aumenta. Por el contrario, Pan y Frey (2006) observaron que, a mayor edad, los niveles de actividad física disminuyen en las personas con discapacidad intelectual, más concretamente en las personas con TEA. Por esta razón, se pensó que los alumnos de Asindown contarían, a mayor edad, con menores niveles, pero con los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis (H6).

Para finalizar este apartado, se presentan las limitaciones de la investigación y futuras líneas de estudio. La primera y principal, es que la muestra no es representativa de toda la población con DI, ya que únicamente se han encuestado a los sujetos con DI de la Fundación Asindown. Por lo tanto, en futuros estudios se debería de encuestar a más sujetos con DI de diferentes asociaciones y fundaciones. La segunda limitación, es que la fundación fomenta la práctica de actividad física y deporte en este grupo de población. Por lo tanto, en futuras investigaciones sería interesante analizar, también, a sujetos con DI que pertenecen a asociaciones que no fomentan la actividad física y el deporte. Por último, otra de las limitaciones, es que realizar un trabajo de campo con personas con DI conlleva ciertas dificultades, como la dificultad en la adaptación del cuestionario, la duración de este, la comprensión de algunas preguntas y la necesidad de personas de apoyo para ayudar en la comprensión. Es por ello, que futuros estudios deberían tener en cuenta esto y contar con un grupo de investigación amplio para facilitar el trabajo de campo.

6. CONCLUSIONES

Además, se ha conseguido conocer los hábitos deportivos de las personas con DI y la influencia de las variables sociodemográficas, como se detalla en el objetivo general. Las personas con discapacidad intelectual presentan niveles elevados de práctica de actividad física y, además, perciben que la practican a una intensidad elevada.

En relación a las variables sociodemográficas, las mujeres con discapacidad intelectual presentan mayores niveles de actividad física. También, los sujetos con discapacidad intelectual, cuyos familiares practican actividad física, presentan mayores niveles de actividad física-deportiva y los sujetos con Síndrome de Down presentan mayores niveles de actividad física-deportiva. Por último, los niveles de practica de actividad física-deportiva de las personas con discapacidad intelectual aumentan conforme aumenta su edad.

8. REFERENCIAS

AAIDD (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social. Madrid: Alianza Editorial.

Ahn, S., & Fedewa, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatric Psychology, 36*, 385–397.

Alesi, M., Battaglia, G., Roccella, M., Testa, D., Palma, A. & Pepi, A. (2014). Improvement of gross motor and cognitive abilities by an exercise training program: three case reports. *Neuropsychiatric Disease and Treatment 10,* 479– 485.

Almeida, O. P., Khan, K. M., Hankey, G. J., Yeap, B. B., Golledge, J., y Flicker, L. (2014). 150 minutes of vigorous physical activity per week predicts survival and successful ageing: a population-based 11-year longitudinal study of 12201 older Australian men. *British Journal of Sports Medicine, 48,* 220-225.

Almeida, O. P., Khan, K. M., Hankey, G. J., Yeap, B. B., Golledge, J., y Flicker, L. (2014). 150 minutes of vigorous physical activity per week predicts survival and successful ageing: a population-based 11-year longitudinal study of 12201 older *Australian men. British Journal of Sports Medicine, 48,* 220-225.

Arias-Vázquez, P. I. (2015). Actividad física en Diabetes Mellitus tipo II, un elemento terapéutico eficaz: revisión del impacto clínico. *Duazary, 12*(2), 147-156.

Asindown Deporte. (s.f). Asindown.org. Recuperado de: https://asindown.org/asindown-deporte/ (8 de abril de 2023).

Asociación Asindown (s.f.). Asindown.org. Recuperado de: https://asindown.org/asindown-deporte/ (8 de abril de 2023).

Bartlo, P., & Klein, P. J. (2011). Physical activity benefits and needs in adults with intellectual disabilities: systematic review of the literature. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 116(*3), 220-232.

Bebbington, A., Glasson, E., Bourke, J., de Klerk, N., & Leonard, H. (2013). Hospitalisation rates for children with intellectual disability or autism born in Western Australia 1983–1999: A population- based cohort study. *British Medical Journal Open, 3*(2), e002356.

Bull, M. J., Trotter, T., Santoro, S. L., Christensen, C., & Grout, R. W. (2022). Health supervision for children and adolescents with Down syndrome. *Pediatrics, 149*(5), e2022057010.

Carmeli, E., Zinger-Vaknin, T., Morad, M., & Merrick, J. (2005). Can physical training have an effect on well-being in adults with mild intellectual disability*? Mechanisms of ageing and development, 126*(2), 299-304.

Casajús, J. A., & Vicente-Rodríguez, G. (2011). Ejercicio físico y salud en poblaciones especiales. Exernet*. Colección ICD*, 2172-2161.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., and Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100*(2), 126–131.

Castillo, M. J. (2007). La condición física es un componente importante de la salud para los adultos de hoy y del mañana. *Selección, 17*(1), 2-8.

Caton, S., Chadwick, D., Chapman, M., Turnbull, S., Mitchell, D., & Stansfield, J. (2012). Healthy lifestyles for adults with intellectual disability: Knowledge, barriers, and facilitators*. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 37*(3), 248-259.

Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N.,... Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summary, 65*(3), 1–23.

Colcombe, S. & Kramer, A. F. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study*. Psychological Science 14*(2), 125–130.

Columna, L., Prieto, L., Elias-Revolledo, G., & Haegele, J. A. (2020). The perspectives of parents of youth with disabilities toward physical activity: A systematic review. *Disability and Health Journal, 13*(2), 100851.

Cowley, P. M., Ploutz-Snyder, L. L., Baynard, T., Heffernan, K., Jae, S. Y., Hsu, S.,... & Fernhall, B. (2010). Physical fitness predicts functional tasks in individuals with Down syndrome. *Med Sci Sports Exerc, 42*(2), 388-393.

Dairo, Y., Collett, J., Dawes, H., & Oskrochi, R. (2016). Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Preventive Medicine Reports, 4*, 209–219.

Díaz-Cuéllar, S., Yokoyama-Rebollar, E., & Castillo-Ruiz, D. (2016). Genómica del síndrome de Down. *Acta pediátrica de México, 37*(5), 289-296.

Dykens. E. M., Hodapp, R. M., & Finucane. B. M. (2000) Genetics and mental retardation syndromes: A new look at behavior and interventions. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Elmahgoub, S. M., Lambers, S., Stegen, S., Van Laethem, C., Cambier, D., & Calders, P. (2009). The influence of combined exercise training on indices of obesity, physical fitness and lipid profile in overweight and obese adolescents with mental retardation. *European journal of pediatrics, 168*, 1327-1333.

Finlayson, J., Jackson, A., Cooper, S. A, Morrison, J., Melville, C., Smiley, E., Allan, L., & Mantry, D. (2009). Understanding Predictors of Low Physical Activity in Adults with Intellectual Disabilities. *Mental Handicap Research, 22*(3), 236-247.

Golubović, Š., Maksimović, J., Golubović, B., & Glumbić, N. (2012). Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Research in developmental disabilities, 33*(2), 608-614.

Hassan, N. M., Landorf K. B., Shields, N. & Munteanu, S. E. (2019). Effectiveness of interventions to increase physical activity in individuals with intellectual disabilities: a systematic review of randomised controlled trials. *Journal of Intellectual Disability Research 63*, 168–191.

Healy, S., Haegele, J. A., Grenier, M., & Garcia, J. M. (2017). Physical ac- tivity, screen- time behavior, and obesity among 13-year olds in Ireland with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(1), 49–57.

Humphries, K., Traci, M. A., & Seekins, T. (2009). Nutrition and Adults With Intellectual or Developmental Disabilities: Systematic Literature Review Results. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(3), 163-185.

Hutzler, Y., & Korsensky, O. (2010). Motivational correlates of physical activity in persons with an intellectual disability: a systematic literature review. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(9), 767-786.

Kapsal, N. J., Dicke, T., Morin, A. J., Vasconcellos, D., Maïano, C., Lee, J., & Lonsdale, C. (2019). Effects of physical activity on the physical and psychosocial health of youth with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Physical Activity and Health, 16*(12), 1187-1195.

Lewis, C. L., & Fragala-Pinkham, M. A. (2005). Effects of aerobic conditioning and strength training on a child with Down syndrome: a case study. *Pediatric Physical Therapy, 17*(1), 30-36.

López Moral, L. (2018). Aprendiendo desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales en alumnos con Discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 4*(2), 126-135.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A.,... & Tasse, M. J. (2002). Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports. *American Association on Mental Retardation, 10*.

Márquez, S., Rodríguez, J. y De Abajo, S. (2006). "Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física " *Apunts: Educació Física i Esports, 83,* 12-24.

Martin, J. J. (2013). Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: a social-relational model of disability perspective. *Disability and Rehabilitation, 35(*24), 2030-2037.

Matson, J. L., & Goldin, R. L. (2013). Comorbidity and autism: Trends, top- ics and future directions. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(10), 1228–1233.

Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 419-436.

McGarty, A. M., & Melville, C. A. (2018). Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities: A mixed methods systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 73,* 40–57.

McGarty, A. M., Westrop, S. C., & Melville, C. A. (2021). Exploring parents' experiences of promoting physical activity for their child with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34*(1), 140- 148.

Melville, C., Oppewal, A., Elinder, L., Freidberger, E., Guerra-Balic, M., Hilgenkamp, T.,... Gine-Garriga, M. (2017). Definitions, measurement and prevalence of sedentary behaviour in adults with intellectual disabilities – A systematic review. *Preventative Medicine, 97*, 62–71.

Millán-Calenti, J. C., Meleiro, L., Quintana, J., López-Rey, M. J., de la Parra, P. V., & López-Sande, A. (2003). Discapacidad intelectual y envejecimiento: un nuevo reto para el siglo XXI. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 38*(5), 266-274.

Must, A., Phillips, S., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2015). Barriers to physical activity in children with autism spectrum disorders: Relationship to physical activity and screen time. *Journal of Physical Activity and Health, 12*(4), 529–534.

Nagamatsu, L. S., Chan A., Davis, J. C., Beattie, B. L., Graf, P., Voss, M. W., Sharma D. & Liu-Ambrose, T. (2013) Physical activity improves verbal and spatial memory in older adults with probable mild cognitive impairment: a 6-months randomized controlled trial. *Journal of Aging Research 33,* 861–893.

Ordoñez, F. J., Rosety, M., & Rosety-Rodriguez, M. (2006). Influence of 12-week exercise training on fat mass percentage in adolescents with Down syndrome. *Med Sci Monit, 12*(10), 419.

Pan, C. Y., & Frey, G. C. (2006). Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(*5), 597– 606.

Pawlikowski, B., Betta, N. D., Elston, T., Williams, D. A., & Olwin, B. B. (2018). Muscle stem cell dysfunction impairs muscle regeneration in a mouse model of Down syndrome. *Scientific reports, 8*(1), 4309.

Pérez, D. A. (2014). Síndrome de down. Revista de Actualización Clínica Investiga, 45, 2357-2361.

Piggin, J. (2019). *The Politics of Physical Activity*. London: Routledge.

Piggin, J. (2020). What is physical activity? A holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Frontiers in Sports and Active Living, 2,* 72.

Pitetti K. H. & Fernhall B. (2004) Comparing run performance of adolescents with mental retardation, with and without Down syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly 21,* 219–28.

Potvin, M. C., Snider, L., Prelock, P., Kehayia, E., & Wood-Dauphinee, S. (2013). Recreational participation of children with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(2), 445–457.

Rimmer, J. H., Heller, T., Wang, E., & Valerio, I. (2004). Improvements in physical fitness in adults with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 109*(2), 165-174.

Rosety-Rodríguez, M., Fornieles, G., Rosety, M. A., Díaz, A. J., Rosety, I., Rodríguez, M. A., & Ordoñez, F. J. (2013). Mejora del perfil lipídico y lipoperoxidación mediante entrenamiento de fuerza en adultos con discapacidad intelectual. Archivos de medicina del deporte: *revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte, 157,* 256-259.

Ryan, S., Fraser-Thomas, J., & Weiss, J. A. (2018). Patterns of sport participation for youth with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 3*1(3), 369-378.

Sahlin, K. B., y Lexell, J. (2015). Impact of organized sports on activity, participation, and quality of life in people with neurologic disabilities. *PM&R, 7*(10), 1081-1088.

Schieve, L. A., Boulet, S. L., Boyle, C., Rasmussen, S. A., & Schendel, D. (2009). Health of children 3 to 17 years of age with Down syndrome in the 1997–2005 National Health Interview Survey. *Pediatrics, 123*(2), e253-e260.

Shields N., Dodd K. & Abblitt C. (2009) Children with Down syndrome do not perform sufficient physical activity to maintain good health or optimize cardiovascular fitness. *Adapted Physical Activity Quarterly, 26* (4), 307–320.

Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine, 46*, 989–997.

Shields, N., Taylor, N. F., Wee, E., Wollersheim, D., O'Shea, S. D., & Fernhall, B. (2013). A community-based strength training programme increases muscle strength and physical activity in young people with Down syndrome: A randomised controlled trial. *Research in developmental disabilities, 34(*12), 4385- 4394.

St John, L., Borschneck, G. & Cairney, J. (2020). A Systematic Review and Meta- Analysis Examining the Effect of Exercise on Individuals with Intellectual Disability. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities 125*(4), 274–286.

Stanish, H., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., & Bandini, L. (2015). Enjoyment, barriers, and beliefs about physical activity in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly, 32*(4), 302–317.

Thomas, S., Hovinga, M. E., Rai, D., & Lee, B. K. (2017). Brief report: Prevalence of co-occurring epilepsy and autism spectrum disorder: The U.S. national survey of Children's health 2011–2012. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(1), 224–229.

Tilp, M., Scharf, C., Payer, G., Presker, M., & Fink, A. (2020). Physical exercise during the morning school-break improves basic cognitive functions. *Mind, Brain, and Education, 14*(1), 24-31.

Totsika, V., Hastings, R. P., Emerson, E., Lancaster, G. A., & Berridge, D. M. (2011). A population-based investigation of behavioural and emotional problems and maternal mental health: Associations with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(1), 91–99.

Úbeda-Colomer, J., Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J. (2018). Propiedades psicométricas de un cuestionario de Teoría de la Conducta Planeada en la actividad física en alumnado universitario con discapacidad. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 18*(2), 3-17.

Vargas, M. Á., & Rosas, M. E. (2019). Impacto de un programa de actividad física aeróbica en adultos mayores con hipertensión arterial. *Revista Latinoamericana de hipertensión, 14*(2), 142-149.

Westrop, S. C., Melville, C. A., Muirhead, F., & McGarty, A. M. (2019). Gender differences in physical activity and sedentary behaviour in adults with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(6), 1359-1374.

Yildirim, N. Ü., Erbahçeci, F., Ergun, N., Pitetti, K. H., & Beets, M. W. (2010). The effect of physical fitness training on reaction time in youth with intellectual disabilities. *Perceptual and motor skills, 111*(1), 178-186.

MÁS ALLÁ DE LA TEORÍA: EXPLORANDO LOS EFECTOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA UNIVERSITARIA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

BINGEN MARCOS-RIVERO
Grupo de Investigación GIKAFIT
Departamento de Educación Física y Deportiva
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

ESTIBALIZ ROMARATEZABALA ALDASORO
Grupo de Investigación GIKAFIT
Departamento de Educación Física y Deportiva
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JAVIER YANCI IRIGOYEN
Grupo de Investigación GIKAFIT
Departamento de Educación Física y Deportiva
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JON ORTUONDO BÁRCENA
Departamento de Música, Plástica y Expresión Corporal
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM)

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, el enfoque educativo ha cambiado radicalmente hacia una perspectiva más inclusiva, con el objetivo de incluir a las personas con discapacidad en la sociedad y en el sistema educativo (Rojo-Ramos et al., 2022). A su vez, en este contexto, es fundamental entender la equidad como la igualdad de oportunidades durante todo el proceso de enseñanza, independientemente de las características del alumnado (Gamonales et al., 2024). De esta manera, y a través de la educación inclusiva las y los alumnos generan un sentimiento de pertenencia con el grupo y desarrollan valores de respeto, tolerancia y empatía hacia el alumnado con discapacidad (Hernández-Beltrán et al., 2023). Sin

embargo, en muchos centros educativos existe una brecha muy grande entre lo dicho y lo hecho (Echeita, 2017).

Este cambio de paradigma implica un desafío significativo tanto para las y los docentes en activo como para aquellas personas que están aún en formación. El profesorado es el núcleo de la implementación de la educación inclusiva (Almalky & Alrabiah, 2024; Herzig-Johnson, 2023), y sobre todo los docentes de educación física (EF), ya que esta asignatura se ha considerado un contexto integral clave para proveer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y estudiantes con discapacidad (Tarantino et al., 2023). Cabe destacar que realizar EF en la escuela genera adherencia en el alumnado y ayuda a aumentar su participación y dedicación a la actividad física también fuera del entorno escolar, influyendo positivamente en la formación de hábitos saludables a largo plazo (Wang et al., 2024). Por tanto, la inclusión cobra todavía más sentido e importancia en la asignatura de EF, dado que puede ser útil como una estrategia brillante para facilitar procesos de inclusión (Salas-Hoyos et al., 2024)

A pesar de la creciente concienciación sobre la importancia de la educación inclusiva, diversos estudios indican que la preparación de los actuales y futuros docentes en este ámbito es aún insuficiente, lo que limita su capacidad para responder de manera efectiva a las necesidades de un aula totalmente heterogénea (Gibon-Ginja & Chen, 2023; González-Gil et al., 2019; Marcos-Rivero et al., 2023). No obstante, esta falta de formación de las y los estudiantes universitarios puede estar ligada a que, por un lado, en los grados universitarios que habilitan para ser docentes de EF no se cursan asignaturas suficientes que ayuden al futuro profesorado a formarse en el área de la inclusión, siendo necesaria una formación más específica y practica en los programas de formación docente (Plavčan et al., 2023). Por otro lado, los docentes universitarios de las áreas de EF y de la Actividad Física y del Deporte no se ven suficientemente formados en el área de inclusión (Marcos-Rivero et al., 2024), lo que dificulta que sean capaces de trasmitir y formar en esta área a los futuros docentes de EF. Por este motivo, es necesario aumentar el conocimiento de los futuros docentes sobre la educación inclusiva, las estrategias de enseñanza, la evaluación y las adaptaciones del contenido curricular, de manera que

sean capaces de superar las barreras e implementar una educación para todo el alumnado (Almalky & Alrabiah, 2024).

Teniendo en cuenta que existe una escasa formación en el área de la inclusión, es fundamental desarrollar programas de calidad que ayuden a los futuros docentes a mejorar su actitud y sus conocimientos y les proporcionen las herramientas y habilidades necesarias para poder dar respuesta a las diferentes circunstancias y necesidades que se les pueden dar en el día a día en su desempeño docente (Gamonales et al., 2024; Godoy-Briceño et al., 2024). En este sentido, las experiencias prácticas en centros educativos desempeñan un papel fundamental en la formación de los futuros docentes de EF, en gran medida porque experimentan y obtienen vivencias reales de lo que es la educación inclusiva y las dificultades que se encuentran para poder implementarla (Darko et al., 2021). No obstante, existen pocos estudios que analicen las experiencias prácticas en centros educativos (prácticum) de los estudiantes universitarios de los grados que habilitan para ser docentes de EP (Darko et al., 2021; Weber & Greiner, 2019).

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio fueron:

1. Evaluar el impacto de las prácticas externas en centros de Educación Primaria en la formación de futuros docentes de EF en cuanto a su percepción y autoeficacia hacia la educación inclusiva.
2. Identificar las áreas de mejora en la formación inicial de los futuros docentes de EF tras la realización del prácticum, con el objetivo de proponer recomendaciones para optimizar la formación en educación inclusiva.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En el presente estudio se utilizó una metodología cualitativa interpretativa a través de entrevistas grupales en el que participaron 16 futuras y futuros

docentes de EF, que estaban en el segundo cuatrimestre de su último año del grado de Educación Primaria (EP) con mención en EF y que habían cursado el prácticum 2 (prácticas externas en un centro de educación primaria [EP]). Estas y estos estudiantes se seleccionaron mediante un muestreo intencionado y los criterios de selección para la obtención de un grupo equilibrado fueron el género (chico y chica) y la nota media académica del grado (≥ a 7 y < a 7). De este modo, de los 16 participantes, 8 tenían una nota académica ≥ 7, mientras que el resto tenía < 7. Asimismo, 10 de las y los participantes eran chicos y 6 chicas. Todas y todos los entrevistados participaron voluntariamente en la investigación y firmaron el debido consentimiento informado. El estudio siguió las pautas marcadas en la Declaración de Helsinki (2013) y fue aprobado por el Comité de Ética para la Investigación relacionada con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (CEISH M10/2023/280).

3.2. Procedimiento

Con el objetivo de conocer el impacto de las prácticas obligatorias en el alumnado universitario de cuarto curso del grado de EP con mención en EF acerca de la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad y las áreas de mejora identificadas en su formación, en marzo de 2024 se realizaron dos entrevistas grupales en las que participaron 16 estudiantes universitarios. Atendiendo a las recomendaciones de Rubio and Varas (2004), en cada entrevista participaron 8 personas, fue grabada mediante audio, tuvo una duración media de 60 minutos y fue moderada por dos miembros del equipo investigador.

3.3. Análisis De Datos

Una vez realizadas las entrevistas, se trascribieron textualmente y se llevó a cabo un análisis de contenido (Gibbs, 2013), mediante la lectura y el análisis de los datos (Rapley, 2014). Se leyeron las transcripciones varias veces para codificarlos de forma deductiva teniendo en cuenta las dos dimensiones a las que hacían referencia las preguntas de investigación. Para el presente estudio se utilizó parte de dichas entrevistas, concretamente, aquellas cuestiones que hacían referencia a los

objetivos del estudio. Los temas emergentes fueron el impacto generado por el Prácticum en la autoeficacia y el conocimiento hacia la educación inclusiva, y las áreas de mejora identificadas en la formación de la y del futuro graduado (Tabla 1). Dentro de cada categoría se organizaron dos subcategorías, correspondientes a las preguntas realizadas durante la entrevista. Durante todo el proceso se mantuvo el anonimato de las y los participantes.

TABLA 1. *Sistema de categorías para el análisis de datos.*

Categoría	Sub-categoría
Impacto del prácticum en la autoeficacia y el conocimiento hacia la educación inclusiva	Creencia sobre la contribución de las prácticas en el crecimiento personal y profesional Lecciones y/o experiencias como parte esencial de la formación
Áreas de mejora en la formación de inclusión y educación inclusiva de las y los estudiantes de magisterio	Áreas de mejora de las prácticas externas para la formación Áreas de mejora del grado para la formación

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Impacto del Prácticum en la Autoeficacia y el Conocimiento hacia la Educación Inclusiva

Tras completar el prácticum, el alumnado participante afirmó que las prácticas habían supuesto un cambio significativo en su percepción, actitud y autoeficacia de la inclusión de todo el alumnado, constatando que

> "antes de las prácticas pensaba que tener a alguien con necesidades especiales era tener un problema, pero después de las prácticas lo ves y dices no es nada del otro mundo… A mí me ha abierto los ojos" (G25).

En este sentido, expresaban que *"me sabía la teoría, pero la práctica me daba un poco de miedo y ahora ya sí que me veo con un poco más de confianza"*, por lo que afirmaban sentirse más confiadas y confiados tras las prácticas, pero algunas de las personas entrevistadas afirmaron que aún sentían dudas acerca de su capacidad para llevar a cabo la inclusión de una forma óptima y sin dudar:

> "yo creo que sí, yo creo que me veo más confiado, pero no diría capaz. Algo más de confianza en ti mismo, yo sé que puedo sacar adelante cierta situación, pero ya te digo, que no se si bien o mal, pero la puedes llevar adelante." (G15).
>
> O "Yo diría que me siento con confianza, pero creo que todavía me queda un cacho hasta llegar a decir, vale, no tengo ningún problema…y soy capaz de adaptar todo a esa persona" (G12).

En esta misma línea, tanto Moliner-García et al. (2020) como Facchin-Soto and Rubiano Albornoz (2020) subrayan que la formación específica y la experiencia directa en el aula no solo son esenciales para superar las barreras iniciales, sino también para fomentar una actitud más positiva y comprometida hacia la educación inclusiva. Esto evidencia la importancia de conectar teoría y práctica para lograr una verdadera transformación educativa. De manera similar, Sokal et al. (2013) destacan que las prácticas de calidad en entornos inclusivos son fundamentales para la formación efectiva de los maestros.

Sin embargo, a pesar de las dudas expresadas, veían clave el contexto del colegio y el profesorado para solventar esta falta de capacidad y superar las barreras encontradas y fomentar una actitud más positiva y comprometida en pro de la educación inclusiva:

> "Considero que cuando yo voy a trabajar, aunque esa alumna o alumno esté en mi clase, ese trabajo sí es mío, pero no es sólo mío. Hay un centro, y hay gente que trabaja conmigo para otra clase u otros cursos y ciclos. Y considero que también tiene que haber una coordinación entre todos para que te ayuden a ti también. Entonces considero que sí, que tenemos más confianza" (G25).

Al igual que planteaban los entrevistados, González-Gil et al. (2019) destacaron que las principales barreras para la inclusión son la falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos. No obstante, identificaron que el compañerismo y la colaboración entre profesionales del centro son facilitadores clave que impulsan la inclusión.

Para este cambio de percepción, las y los participantes remarcaron que fueron clave la actitud del alumnado hacia la inclusión en diferentes situaciones vividas en el contexto de las prácticas, tales como

> "ver a las amigas de una persona que necesitaba PT[101] […] le ayudaban en todo momento y las veías y estaban más pendientes, casi de ella que de participar. Ellas intentaban que ella se sintiera partícipe" (G27),

decían que el alumnado lo hacía mejor incluso que el profesorado. De la misma manera que en el presente estudio, estudios recientes nos afirman que, por un lado, los niños y niñas mostraban una mayor disposición a incluir a compañeros con discapacidades físicas en el juego activo, a diferencia de los adultos, quienes frecuentemente imponen barreras emocionales y físicas para la inclusión (van Engelen et al., 2021).

Por otro lado, los niños y niñas debido a su etapa de desarrollo y la influencia de entornos inclusivos, tienden a mostrar comportamientos más inclusivos que los adultos, quienes a menudo cargan con prejuicios arraigados y prácticas excluyentes (Chan et al., 2022). Por lo tanto, aunque la toma de decisiones en las escuelas sigue estando predominantemente en manos de los adultos, es fundamental reconocer que las metodologías de trabajo más colaborativas entre maestros y estudiantes pueden potenciar significativamente los esfuerzos hacia la inclusión (Messiou et al., 2024).

Así mismo, las vivencias experimentadas lejos de alejarlos de la educación inclusiva han generado un mayor interés hacia la formación en esta área en dos de las personas entrevistadas:

> "yo como ha dicho otro compañero también después de las prácticas voy a hacer la mención de PT. Tengo ganas de hacerlo por lo que he dicho, es un mundo que nos vamos a encontrar en nuestro día a día" (G15).

Estos datos concuerdan con los planteados por Legorburu et al. (2023), donde dicen que las y los futuros docentes están interesados en seguir formándose en el ámbito de la inclusión educativa y por tanto es fundamental comenzar a trabajar en la inclusión enseñando diversas técnicas y estrategias para que en un futuro puedan aplicarlas en las aulas.

4.2. Áreas de mejora en la formación de inclusión y educación inclusiva de las y los estudiantes de magisterio

[101] Mención en Pedagogía Terapéutica (PT; Educación especial), mención a cursar tras el grado en Educación.

El alumnado, de cara a identificar las posibles áreas de mejora en la formación de inclusión y educación inclusiva en las y los estudiantes de magisterio, recalcó la necesidad de un mayor número de prácticas:

> "Se lo dije a mis profesores de las prácticas también, digo es que donde más se aprende es haciendo prácticas en la experiencia y ojalá tuviéramos más prácticas para aprender de vosotros, porque es que a mí me parece que he aprendido mogollón" (G21).
>
> "Yo igual, sólo hemos tenidos dos años de prácticas y las primeras prácticas sólo fueron de un mes, que cuando te vas es cuando conoces a todos los niños. O sea que no aprendes nada. Vamos las últimas prácticas sí que has aprendido, pero joe, solo un año me parece poquísimo" (G33).

A su vez, expresaron la importancia de realizar una formación más práctica y específica relacionada con la inclusión y la educación inclusiva:

> "las asignaturas deberían de ser más prácticas, es necesario aprender la teoría, pero sería mejor más práctico" (G16, G13), debido a que: "es fundamental saber las diferentes características que pueden tener los alumnos, pero creo que es más necesario saber cómo dar respuesta a esas cosas" (G17), y especialmente en el contexto de la EF, en tanto que la formación recibida no se adecuaba al contexto de la EF sino que era más general:
>
> "Tuvimos que grabar un vídeo con una silla de ruedas por la calle. Que los timbres no están a mi altura, pero es que claro, yo eso ya lo sé, ya lo veo. Pero cuando yo me enfrente a una clase, el niño de la silla de ruedas no va a tener que tocar un timbre, estará en EF" (G14).

Al igual que en el presente estudio, Legorburu et al. (2023) afirmaron que a pesar de la importancia que se le está dando a la educación inclusiva, todavía queda un camino muy largo por recorrer en la formación de los futuros docentes. En este camino, es fundamental y necesario que las y los estudiantes universitarios aprendan en las universidades técnicas y estrategias para implementar una educación inclusiva (Legorburu et al., 2023). Además, es necesario que las y los futuros docentes vivencien prácticas de calidad en entornos inclusivos, dado que el alumnado que realizó prácticas inclusivas fue más eficaz en la gestión del aula que aquel alumnado que no lo hizo (Sokal et al., 2013). Sin embargo, es evidente que muchos programas se centran únicamente en el conocimiento teórico y, por tanto, aunque los docentes reconocen la importancia de la educación inclusiva, no siempre se perciben preparados para implementarla de manera efectiva (Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021).

En este sentido las y los participantes recalcaron la importancia del profesorado en aportar un enfoque más teórico o práctico a la asignatura. En esta línea, se señaló una carencia en la formación sobre cómo realizar adaptaciones y buscar soluciones para incluir a todo el alumnado independientemente de sus características:

> "no nos han enseñado que es lo que ocurre en primaria, ni cómo darle solución y mucho menos cómo darle soluciones en educación física, que es más que nada el campo al que nosotros nos estamos centrando" (G15).

Además, las y los participantes veían necesario añadir más prácticas en centros de EP, con el objetivo de poner en práctica todos los aspectos teóricos aprendidos:

> "hacer prácticas cada año, para que esas asignaturas que están más centradas en aspectos teóricos, podamos llevarlo a cabo en el aula" (G11). Sin embargo, se veían más capacitados para responder en unos contextos que en otros:

> "si tienes piscina y el niño tiene una escayola no puede entrar al agua y por tanto no sabría cómo adaptar. Pero si estás en un frontón haciendo una actividad con balón, pues sabría cómo adaptar las reglas para que él pueda participar de otra manera" (G25).

De la misma manera, los demás participantes afirmaron que no sabrían cómo adaptar las reglas o actividades en distintos contextos, en gran medida porque: "*tal y como se ha mencionado, en la universidad hemos recibido demasiada formación teórica y poco práctica, entonces te pones en la realidad y no sabes cómo llevarlo adelante*" (G27). Al igual que se ha mencionado anteriormente, la formación inicial de los docentes presenta una carencia significativa en la preparación práctica para abordar la diversidad en el aula, asimismo muchos programas educativos están excesivamente centrados en el aprendizaje teórico, limitando así la capacidad de las y los futuros maestros para intervenir eficazmente en contextos inclusivos (Arnaiz-Sánchez et al., 2023).

Por otro lado, los participantes creen que muchas asignaturas están de relleno y sin embargo no se les forma en aspectos que a día de hoy son cruciales, como puede ser la inclusión

> "Yo creo que hay muchas asignaturas que son de relleno básicamente y podrían aprovechar este campo esta asignatura para ampliar nuestro

> conocimiento en esta área tan importante, y no dar una sola asignatura acerca de esta temática" (G25).

Además, la formación que reciben en esta temática

> "Se enfocan demasiado en las características de diferentes niños con discapacidad, y realmente lo que importa es saber cómo llevarlo a la práctica y cómo trabajar con ellos" (G24).

En esta línea, estudios recientes (Godoy-Briceño et al., 2024; Legorburu et al., 2023) destacan la necesidad de mejorar la formación práctica en educación inclusiva para mejorar la formación de las y los futuros docentes. A pesar de la importancia y la relevancia que tiene la inclusión del alumnado con discapacidad, Marcos-Rivero et al. (2023) coinciden con los datos encontrados en el presente estudio, en tanto que el futuro profesorado de EF no se ve suficientemente formado para implementar una educación inclusiva.

No obstante, a pesar de poner sobre la mesa la carencia de la formación recibida, su formación como futuros docentes ha hecho que la mera crítica se transforme en una crítica constructiva y proactiva en tanto que aportan sugerencias para incluir o cambiar la formación de las y los futuros docentes de EF, tales como la inclusión en las sesiones de

> "situaciones que se nos hayan dado a nosotros y ver cómo podríamos llevarlo a cabo en una clase o qué soluciones hay. No sé, un debate y así consigues una clase más práctica y dinámica" (G13),

o la inclusión de los conceptos y la formación acerca de cómo adaptar las clases de manera transversal en diferentes asignaturas:

> "como propuesta, en los casos prácticos que solemos hacer en las sesiones, poner situaciones en la que en tu clase vas a tener una persona con este tipo de características, y en base a eso generas la sesión. Es difícil, pero de esta manera lo podríamos llevar la teoría a la práctica. Entonces haces la sesión y aprendes a cómo hacer la sesión para incluir a un alumno de silla de ruedas o diferentes características. De esta forma, aprendes desde la universidad a hacerlo" (G25).

Estas sugerencias de mejora son de gran ayuda para las universidades de cara a las futuras adecuaciones de su plan de estudios, ya que les permite adaptar y mejorar la formación docente que imparten, con el fin de intentar mejorar la formación de las y los futuros docentes para

que puedan enfrentar los desafíos de la educación inclusiva de manera más efectiva. En este sentido, Alhumaid (2023), en un estudio reciente, implementando una intervención teórico-práctica de actividad física inclusiva demostró que dicho enfoque mejoraba significativamente la autoeficacia de los estudiantes de EF en la enseñanza de alumnado con discapacidad. Por tanto, es evidente que combinar teoría y práctica en la formación incremente una mayor confianza y habilidades para crear entornos de aprendizaje inclusivos.

A pesar de seguir rigurosos estándares metodológicos y éticos, este estudio tiene ciertas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el estudio se limita a una muestra de un único grado universitario y una sola universidad, lo que puede no representar la diversidad de otros contextos educativos. Además, se centra en futuros docentes de Educación Física, por lo que los hallazgos pueden no ser aplicables a otras disciplinas. Asimismo, las entrevistas se realizaron una vez finalizado el prácticum, lo que impidió un análisis comparativo de la evolución de las percepciones y actitudes del estudiantado antes y después del periodo de prácticas. Cabe destacar que, con el objetivo de minimizar en la medida de lo posible esta limitación, las entrevistas se realizaron de manera retrospectiva preguntándoles por el momento previo al inicio de prácticas y el momento de la entrevista (momento posterior a la finalización del periodo de prácticas). Para futuras investigaciones, sería recomendable realizar entrevistas tanto antes como después del prácticum para evaluar su impacto de manera más exhaustiva y detallada. Asimismo, considerando que el alumnado ha expresado el deseo de experimentar asignaturas teórico-prácticas, sería interesante implementar en su formación el diseño de un programa en el cual, una vez interiorizada la teoría, las y los estudiantes deban diseñar una sesión práctica simulando la inclusión de participantes con diversas características y debatir la adecuación de las propuestas realizadas en grupo. Este enfoque podría mejorar significativamente la autoeficacia y las habilidades prácticas de las y los futuros docentes en la implementación de una educación inclusiva eficaz.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra que las prácticas externas en centros educativos tienen un impacto significativo en la percepción y autoeficacia de las y los futuros docentes de EF hacia la inclusión educativa. Las y los participantes mostraron un cambio positivo en su actitud y mayor confianza tras el periodo de prácticas, sin embargo, persisten sus dudas previas al prácticum sobre su capacidad para implementar la inclusión de manera óptima sin el apoyo adecuado. Por otro lado, el alumnado remarca la necesidad de más oportunidades prácticas y de una formación específica en inclusión. Además, sugieren que la formación actual es excesivamente teórica y no se circunscribe adecuadamente al contexto de la EF, lo que dificulta la adaptación de actividades en diversos entornos. Por otro lado, las y los entrevistados señalaron la necesidad de incluir más situaciones prácticas basadas en experiencias reales, fomentar debates en clase y trabajar la inclusión y educación inclusiva de manera transversal en diferentes asignaturas, integrando herramientas y habilidades necesarias para poder ejercer en un futuro de una manera óptima y eficaz. Por tanto, es fundamental que los centros universitarios que ofertan el grado de EP con la mención en EF consideren estas aportaciones e intenten que la experiencia y la formación de las y los futuros docentes sean lo más valiosas y prácticas posibles para que en el futuro sean más competentes en educación inclusiva.

6. AGRADECIMIENTO

Este proyecto ha sido financiado por el Gobierno Vasco a través del Programa de Formación de Personal Investigador no doctor en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la UPV/EHU. Agradecemos a la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM) por su colaboración y apoyo esenciales para este estudio.

7. REFERENCIAS

Alhumaid, M. M. (2023). Enhancing Graduate Students' Attitudes and Self-Efficacy towards Inclusively Teaching Children with Disabilities Using an Inclusivity-Based Physical Activity Program. International Journal of

Human Movement and Sports Sciences, 11(5), 1158-1167. https://doi.org/10.13189/saj.2023.110525

Almalky, H. A. & Alrabiah, A. H. (2024). Predictors of teachers' intention to implement inclusive education. Children and Youth Services Review, 158, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107457

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M. & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. Societies, 13(2), 13-31. https://doi.org/10.3390/soc13020031

Chan, A. S. W., Wu, D., Lo, I. P. Y., Ho, J. M. C. & Yan, E. (2022). Diversity and Inclusion: Impacts on Psychological Wellbeing Among Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Communities. Front Psychol, 13, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726343

Darko, R. A., Mwangi, J. & Wachira, L. J. (2021). Inclusive Physical Education During the University Preparation Programme in Ghana: Bridging the Gap Between Theory and Practice. African Journal of Teacher Education, 10(1), 21-37. https://doi.org/10.21083/ajote.v10i1.6455

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula abierta, 46(2), 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

Facchin-Soto, E. & Rubiano Albornoz, E. (2020). Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria. Educere, 24(77), 28-36.

Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J. & García-Barrera, A. (2024). Evolución de los documentos relacionados con la Inclusión Educativa en el área de Educación Física. Retos, (55), 126-137.

Gibbs, G. (2013). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa (6). Ediciones Morata.

Gibon-Ginja, T. & Chen, X. (2023). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. International Journal of Inclusive Education, 27(9), 1042-1055. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958

Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J. J., Zavala-Crichton, J. P., Solís Urra, P. & Rojas-Moreno, S. (2024). Teachers' self-efficacy and key factors for the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes in Chile. Retos, 53, 130-138. https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Suárez-Arévalo, E. & Gamonales, J. M. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. Revisión sistemática. Bordón. Revista de Pedagogía, 75(1), 83-110. https://doi.org/10.13042/bordon.2023.95518

Herzig-Johnson, S. (2023). The Role of Teacher Self-Efficacy in the Implementation of Inclusive Practices. Journal of School Leadership, 33(5), 516-534. https://doi.org/10.1177/10526846231174147

Legorburu, I., Dosil-Santamaria, M., Idoiaga Mondragon, N. & Ozamiz-Etxebarria, N. (2023). Teachers' Involvement in Inclusive Education: Attitudes of Future Teachers. Education Sciences, 13(9), 1-10. https://doi.org/10.3390/educsci13090851

Marcos-Rivero, B., Ortuondo, J., Agirre-Garai, J. & Yanci, J. (2023). Percepción y conocimiento sobre la inclusión en educación de estudiantes de posgrado relacionados con la actividad física. In Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho (pp. 27-45). Dykinson S.L.

Marcos-Rivero, B., Ortuondo, J., Romaratezabala, E. & Yanci, J. (2024). Building Bridges to Inclusive Education: Perception of University Teachers of Degrees related to Physical Activity and Physical Education. In pres.

Marulanda Páez, E. & Sánchez Vallejo, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20(44), 331-349. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019

Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P. & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. International Journal of Inclusive Education, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729

Moliner-García, O., Arnaiz-Sánchez, P. & Sanahuja-Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? Educación XX1, 23(1), 173-195. https://doi.org/10.5944/educxx1.23753

Plavčan, P., Salikhov, N. R., Aytuganova, J. I., Chistyakov, A. A., Kharisova, R. R. & Gainullina, R. R. (2023). Inclusive education in teachers' perceptions: features, problems, efficiency improvement. Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío, 34(S2), 80-88. https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS2.902

Rapley, T. (2014). Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa (7). Ediciones Morata.

Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S. & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. Children, 9(1), 1-17. https://doi.org/10.3390/children9010108

Rubio, M. J. & Varas, J. (2004). l análisis de la realidad en intervención social: Métodos y técnicas de investigación. CCS, Madrid.

Salas-Hoyos, A. E., Cuevas-Rios, J. F., Hoyos-Ruiz, G., Chávez-Valenzuela, M. E., Valenzuela-Robles, E. & Vega-Orozco, S. I. (2024). Percepción de universitarios sobre la inclusión educativa en la Licenciatura en Cultura Física y Deporte. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 51), 419-425. https://doi.org/10.47197/retos.v51.99654

Sokal, L., Woloshyn, D. & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. Alberta Journal of Educational Research, 59(2), 285-298. https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v59i2.55680

Tarantino, G., Makopoulou, K. & Neville, R. D. (2023). Teachers' attitudes towards inclusion in physical education: systematic review and meta-analysis of studies conducted before and after the Salamanca Statement. International Journal of Inclusive Education, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2287465

van Engelen, L., Ebbers, M., Boonzaaijer, M., Bolster, E. A. M., van der Put, E. A. H. & Bloemen, M. A. T. (2021). Barriers, facilitators and solutions for active inclusive play for children with a physical disability in the Netherlands: a qualitative study. BMC Pediatrics, 21(1), 1-13. https://doi.org/10.1186/s12887-021-02827-5

Wang, H., Fang, Y., Zhang, Y. & Zou, H. (2024). Effects of School Physical Education on the Exercise Habits of Children and Adolescents: An Empirical Analysis Using China Health and Nutrition Survey Data. Journal of School Health, 94(1), 23-36. https://doi.org/10.1111/josh.13391

Weber, K. E. & Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(S1), 73-84. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12479

HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA SIN BARRERAS: INFLUENCIA DEL PRÁCTICUM REALIZADO EN CENTROS EDUCATIVOS EN LA PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

BINGEN MARCOS-RIVERO
Grupo de Investigación GIKAFIT
Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JAVIER YANCI IRIGOYEN
Grupo de Investigación GIKAFIT
Departamento de Educación Física y Deportiva
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

ANDER GONZÁLEZ DE LA RUA
Departamento de Música, Plástica y Expresión Corporal
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM)

JON ORTUONDO BÁRCENA
Departamento de Música, Plástica y Expresión Corporal
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM)

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas se ha incrementado el número de alumnado con discapacidad en las clases de Educación Primaria (EP) y especialmente en las clases de Educación Física (EF) (Tarantino et al., 2023). A pesar del aumento de alumnos con discapacidad en las aulas y centros ordinarios de EP, en muchas ocasiones la comunidad educativa aún sigue estando acostumbrada a trabajar con la homogeneidad de sus estudiantes y todavía no se han adaptado suficientemente, ni generado contextos adecuados que favorezcan la formación de todo el alumnado independientemente de sus características (Fierro & Treviño Villarreal, 2022). Según se ha expuesto, resulta necesario mejorar la educación inclusiva en EP con el objetivo de reducir y eliminar barreras que

impidan la implementación de la inclusión (Görel & Hellmich, 2022). No obstante, uno de los factores clave es tener estudios científicos sólidos (evidencia científica) sobre esta temática que permitan tomar decisiones adecuadas. La educación inclusiva sigue siendo un tema de gran debate en las escuelas; aunque la mayoría de los docentes y administradores la apoyan, los maestros se enfrentan a desafíos que afectan a su implementación (Herzig-Johnson, 2023).

La educación inclusiva se define como un modelo de enseñanza que promueve la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, en particular para aquellos con discapacidad o necesidades específicas (Gámez-Calvo et al., 2024). Es decir, la educación inclusiva trasciende de la simple respuesta a las necesidades especiales, implicando una reestructuración integral de los sistemas educativos, con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes participen en un proceso de aprendizaje dentro de un entorno adaptado a sus necesidades individuales (Florian, 2019). A través de este modelo de enseñanza, el alumnado con discapacidad puede adquirir diversas habilidades relacionadas con el ámbito social, el ámbito personal y las actitudes positivas, las cuales les permitirán ser personas exitosas (Wright & Craig, 2011). Este compromiso de conseguir una educación más justa y equitativa, que a su vez también supone un importante reto, implica un desafío significativo para los docentes y familias, quienes deben estar capacitados para enfrentar y responder de una manera adecuada a la diversidad (Adams et al., 2016; Gamonales et al., 2024). Este desafío es trasladable también a los y las docentes de EF, ya que esta asignatura se ha catalogado como una herramienta fundamental para conseguir los objetivos de un proyecto inclusivo (Canales-Nuñez et al., 2018). Según se ha descrito, el papel del docente es crucial en el éxito del adecuado desarrollo de la educación inclusiva (Almalky & Alrabiah, 2024).

La implementación exitosa de la educación inclusiva está condicionada por diferentes factores, entre los cuales se han destacado la formación específica en inclusión (Aldabas, 2020), las habilidades personales del profesorado (Canales-Nuñez et al., 2018), la actitud y la percepción acerca de la inclusión de alumnado con discapacidad (Abed & Shackelford, 2023) y, sobre todo, de la autoeficacia del profesorado para

implementar la educación inclusiva (Woodcock et al., 2022). En la misma línea, una de las mayores barreras que existe actualmente acerca de la educación inclusiva, es la falta de formación del profesorado en aspectos relacionados con la inclusión (Collado-Sanchis et al., 2020; García-Barrera, 2017). Debido a la gran importancia que tiene el docente, son necesarios más estudios sobre cómo se puede mejorar y potenciar al docente en educación inclusiva. Para que el profesorado ejerza adecuadamente la labor docente, es esencial la formación inicial obtenida en el grado universitario y que en este periodo de desarrollo haya formación específica en inclusión (Saade et al., 2024). Esta formación debería de ser obligatoria, continua, práctica, contextualizada y útil (Orozco & Moriña, 2023). Por tanto, se observa la necesidad de estudios que analicen cómo es la formación docente en grados universitarios respecto a la educación inclusiva (San Martín et al., 2017). Concretamente, uno de los aspectos cruciales en la formación inicial de los futuros docentes es la experiencia práctica que adquieren durante su proceso formativo (Weber & Greiner, 2019). Se ha expuesto que las prácticas en los centros externos de EP realizadas durante la formación universitaria de grado, pueden desarrollar en los estudiantes una mayor eficacia docente en la gestión del aula (Sokal et al., 2013) y pueden aumentar también la autoeficacia, la actitud y desarrollar nuevas habilidades docentes (Young et al., 2018). No obstante, si bien algunos estudios apuntan a que los estudiantes que han vivenciado en el prácticum situaciones inclusivas pueden conseguir una mayor eficacia docente en la gestión del aula frente a los estudiantes que no han vivenciado un prácticum inclusivo (Sokal et al., 2013), es fundamental que los futuros docentes obtengan experiencias en prácticas de educación inclusiva. Además, es crucial que tengan una formación inicial enfocada en la inclusión del alumnado con discapacidad (Godoy-Briceño et al., 2024) y que adquieran estrategias de enseñanza y evaluación con el objetivo de superar las barreras e implementar la educación inclusiva en las escuelas (Almalky & Alrabiah, 2024). Sin embargo, son pocos los estudios que han analizado en profundidad este aspecto en estudiantes de EP con mención de EF.

Posiblemente debido a la importancia de los docentes en la educación inclusiva (Almalky & Alrabiah, 2024), numerosas investigaciones se

han centrado en analizar la percepción y la actitud que tienen los estudiantes universitarios que están cursando el grado de EP (Alsarawi & Sukonthaman, 2023; Marcos-Rivero et al., 2023). Sin embargo, existe una menor cantidad de estudios en el área de EF, por lo que es necesario aumentar el número de trabajos de investigación en esta área y más aún tener en cuenta las experiencias del prácticum para analizar la percepción de los estudiantes universitarios.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio fue, analizar las diferencias en la percepción sobre la educación inclusiva de estudiantes universitario de 4º grado de EP con mención en EF, después de que estos estudiantes completaran su período de prácticas en centros escolares externos, considerando si habían recibido formación específica en inclusión antes de las prácticas y si dichas prácticas se llevaron a cabo en entornos inclusivos o no.

3. METODOLOGÍA

En el presente estudio participaron 54 estudiantes universitarios de 4º curso del grado de EP con la mención de EF (21.9 ± 1.3 años) que habían cursado las practicas externas en un centro de EP. Del total de los participantes, 34 habían cursado formación específica en inclusión previo a realizar las prácticas (Grupo FEI-SI, 61.8%), mientras que 20 no habían tenido formación en inclusión (Grupo FEI-NO, 36.4%). Por otro lado, el total de participantes fue dividido en dos grupos atendiendo a si los alumnos universitarios percibieron (EEI-SI, 89,1%) o no (EEI-NO, 11,9%) que las practicas cursadas se habían realizado en un contexto de educación inclusiva. Los criterios de inclusión para poder participar en el estudio fueron ser estudiante universitario del grado de EP con la mención en EF de una universidad privada española y haber cursado prácticas en un centro de EP. El estudio siguió las pautas marcadas en la Declaración de Helsinki (2013) y fue aprobado por el Comité de Ética para la Investigación relacionada con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (CEISH M10/2023/280).

3.1. Procedimiento

Inicialmente, los estudiantes participaron en la asignatura "Prácticum" de 4º curso, que tiene como objetivo realizar prácticas externas en centros de EP. La asignatura "Prácticum" tiene una duración de 30 créditos, desglosados en 18 créditos para prácticas generales y 12 para prácticas específicas en EF. Durante 4 meses, los estudiantes llevaron a cabo prácticas externas en un centro educativo de EP en la que se les requería diseñar y ejecutar una serie de actividades didácticas que incluían realizar secuenciaciones didácticas, unidades didácticas y situaciones de aprendizaje. Para analizar la percepción de los futuros maestros de EF sobre la inclusión tras completar el prácticum, se aplicó el *Questionnaire of Teacher Training for Inclusion* (CEFI-R) (González-Gil et al., 2019). La aplicación de este cuestionario fue realizada en persona por el equipo de investigación en una escuela universitaria de Magisterio. El equipo investigador presentó el proyecto y asistió a los estudiantes mientras completaban el cuestionario, resolviendo cualquier duda que surgiera. La duración para cumplimentar el cuestionario fue aproximadamente de 15 minutos. La recopilación de datos se efectuó a través de la plataforma encuestafácil.com, lo que permitió una entrada de datos directa y redujo el margen de error asociado a la transcripción manual. Los resultados se almacenaron en un archivo.xls para su análisis posterior, asegurando que los datos estuvieran organizados y listos para ser procesados estadísticamente. El equipo de investigación realizó una revisión preliminar de los datos para identificar posibles inconsistencias o respuestas incompletas.

3.2. Mediciones

Con el propósito de analizar la percepción sobre la inclusión de los futuros docentes de EF después de haber vivenciado el prácticum (situaciones reales de EP), se utilizó el cuestionario *Questionnaire of Teacher Training for Inclusion* (CEFI-R) diseñado y validado por González-Gil et al. (2019). El cuestionario CEFI-R contiene 19 ítems con respuesta de escala tipo Likert, con 4 opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = muy en desacuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = muy de acuerdo). Además, el cuestionario está compuesto por cuatro bloques. El

primer bloque, compuesto por cuatro ítems, se centra en la concepción de la diversidad. El segundo bloque, que incluye cinco ítems, aborda la metodología utilizada. El tercer bloque, también compuesto por cuatro ítems, examina los apoyos disponibles para el profesorado. Finalmente, el cuarto bloque, con tres ítems, se dedica al análisis de la participación comunitaria. El cuestionario ha sido utilizado en estudios recientes (Rojo-Ramos et al., 2022; Triviño-Amigo et al., 2022a) y la consistencia interna total fue excelente ($\alpha = 0{,}79$) (González-Gil et al., 2019).

3.3. Análisis estadístico

Los resultados descriptivos del estudio se presentan mediante las frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los participantes en cada ítem. Con el fin de analizar la significación estadística en la distribución de las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los diferentes grupos (FEI-SI vs FEI-NO o EEI-SI vs EEI-NO) se utilizó el análisis estadístico Chi^2. El estadístico V de Cramer se utilizó para conocer el tamaño del efecto para la prueba Chi^2. La interpretación cualitativa de los valores de la V de Cramer se realizó mediante la siguiente forma: 0 - 0.10 (no hay diferencias), 0.10 - 0.30 (pequeño), 0.30 - 0.50 (moderado) y 0.50 – 1.00 (grande) (Betancourt & Caviedes, 2018). Los análisis estadísticos fueron realizados mediante el software JASP (JASP para MacOs, versión 0.18.3, Ámsterdam, The Netherlands). La significatividad estadística se estableció en $p < 0{,}05$.

4. RESULTADOS

En el presente estudio, se analizó la percepción sobre la inclusión de los estudiantes universitarios de 4º curso del grado de EP en función de diferentes variables como la formación específica en inclusión o la experiencia en prácticas inclusivas. Atendiendo a los grupos FEI-NO y FEI-SI (Tabla 1), se encontraron diferencias significativas en las frecuencias y porcentajes en el ítem 7 “Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes” (Chi2 = 8.2, p = 0.041, V de Cramer = 0.39, moderado) y en el ítem 9 “Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a

las necesidades de cada uno de mis alumnos" ($Chi^2 = 10.2$, $p = 0.017$, V de Cramer = 0.43, moderado) del cuestionario CEFI-R.

TABLA 1. *Resultados del Cuestionario de Evaluación de la Formación del Profesorado para la Inclusión (CEFI-R) en función de haber cursado o no una formación específica en inclusión (FEI – NO vs. FEI – SI)*

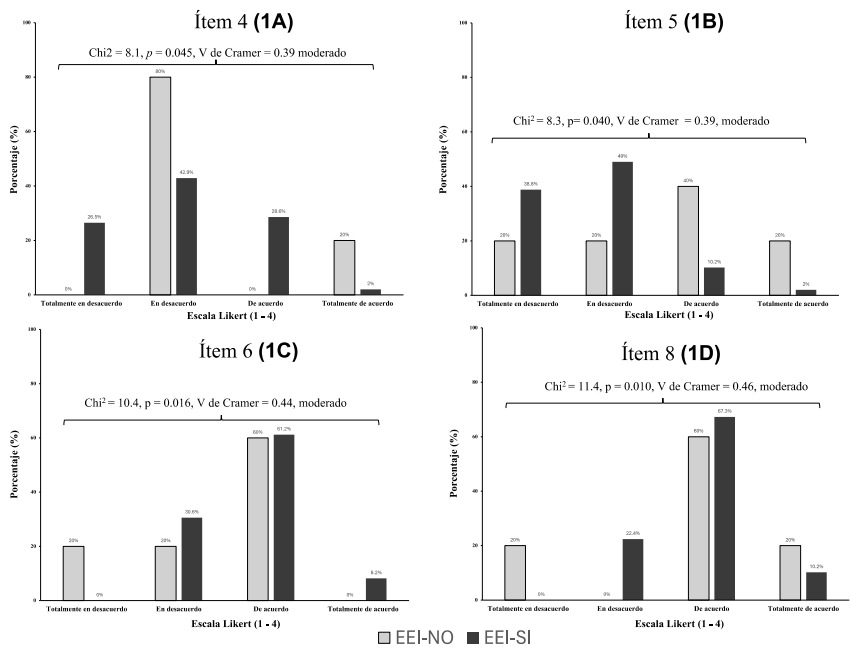
Ítems	FEI-No				FEI-Si					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Chi^2 *p*	V de Cramer
Bloque 1: CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD										
Ítem 1. Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	35,0% (7)	30,0% (6)	30,0% (6)	5,0% (1)	55,9% (19)	26.5% (9)	17.6% (6)	0.0% (0)	NS	0.26
Ítem 2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros	45,0% (9)	40,0% (8)	15,0% (3)	0.0% (0)	50,0% (17)	47,1% (16)	2,9% (1)	0.0% (0)	NS	0.22
Ítem 3. No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello.	45,0% (9)	30,0% (6)	20,0% (4)	5,0% (1)	52,9% (18)	32,4% (11)	11,8% (4)	2,9% (1)	NS	0.13
Ítem 4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículo	25.0% (5)	45.0% (9)	25.0% (5)	5.0% (1)	23.5% (8)	47.1% (16)	26.5% (9)	2.9% (1)	NS	0.06
Ítem 5. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	25.0% (5)	55.0% (11)	15.0% (3)	5.0% (1)	44.1% (15)	41.2% (14)	11.8% (4)	2.9% (1)	NS	0.19
Bloque 2: METODOLOGÍA										
Ítem 6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	5.0% (1)	25.0% (5)	65.0% (13)	5.0% (1)	0.0% (0)	32.4% (11)	58.8% (20)	8.8% (3)	NS	0.20
Ítem 7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	5.0% (1)	45.0% (9)	35.0% (7)	15.0% (3)	0.0% (0)	26.5% (9)	70.6% (24)	2.9% (1)	0.041	0.39
Ítem 8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	5.0% (1)	15.0% (3)	60.0% (12)	20.0% (4)	0.0% (0)	23.5% (8)	70.6% (24)	5.9% (2)	NS	0.29
Ítem 9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	10.0% (2)	35.0% (7)	40.0% (8)	15.0% (3)	0.0% (0)	32.4% (11)	67.6% (23)	0.0% (0)	0.017	0.43
Ítem 10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria	0.0% (0)	10.0% (2)	70.0% (14)	20.0% (4)	0.0% (0)	8.8% (3)	64.7% (22)	26.5% (9)	NS	0.07
Bloque 3: Apoyo										
Ítem 11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	0.0% (0)	0.0% (0)	45.0% (9)	55.0% (11)	0.0% (0)	0.0% (0)	41.2% (14)	58.8% (20)	NS	0.04
Ítem 12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	0.0% (0)	0.0% (0)	60.0% (12)	40.0% (8)	0.0% (0)	5.9% (2)	44.1% (15)	50.0% (17)	NS	0.20
Ítem 13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula	20.0% (4)	45.0% (9)	35.0% (7)	0.0% (0)	14.7% (5)	41.2% (14)	32.4% (11)	11.8% (4)	NS	0.22
Ítem 14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores	0.0% (0)	15.0% (3)	60.0% (12)	25.0% (5)	5.9% (2)	5.9% (2)	58.8% (20)	29.4% (10)	NS	0.21
Bloque 4: PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD										
Ítem 15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos. . .)	0.0% (0)	20.0% (4)	65.0% (13)	15.0% (3)	0.0% (0)	5.9% (2)	67.6% (23)	26.5% (9)	NS	0.24
Ítem 16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar. . .)	0.0% (0)	15.0% (3)	45.0% (9)	40.0% (8)	0.0% (0)	5.9% (2)	64.7% (22)	29.4% (10)	NS	0.21
Ítem 17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad	0.0% (0)	5.0% (1)	45.0% (9)	50.0% (10)	0.0% (0)	5.9% (2)	52.9% (18)	41.2% (14)	NS	0.09
Ítem 18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo	0.0% (0)	5.0% (1)	35.0% (7)	60.0% (12)	0.0% (0)	0.0% (0)	41.2% (14)	58.8% (20)	NS	0.18
Ítem 19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios. . .)	0.0% (0)	10.0% (2)	55.0% (11)	35.0% (7)	0.0% (0)	5.9% (2)	50.0% (17)	44.1% (15)	NS	0.11

Nota: Escala Likert en porcentajes y frecuencias. NS = No significativo. FEI – NO = No tiene Formación Específica en inclusión. FEI – SI = Si tiene Formación Específica en inclusión.
Fuente: elaboración propia

Además de las diferencias en función de si habían cursado previamente formación en inclusión o no, teniendo en cuenta si los participantes habían experimentado o no la educación inclusiva en las practicas

externas (grupo EEI-NO *vs.* EEI-SI, Gráfico 1), se observaron diferencias significativas en el ítem 4 "Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículo" (Chi2 = 8.1, p = 0.045, V de Cramer = 0.39, moderado), en el ítem 5 "Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase" (Chi2 = 8.3, p= 0.040, V de Cramer = 0.39, moderado), en el ítem 6 "Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales" (Chi2 = 10.4, p = 0.016, V de Cramer = 0.44, moderado) y en el ítem 8 "Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos" (Chi2 = 11.4, p = 0.010, V de Cramer = 0.46, moderado) del cuestionario CEFI-R.

GRÁFICO 1. *Diferencias en función de si los participantes habían experimentado o no la educación inclusiva en las practicas externas (grupo EEI-NO vs EEI-SI),*



Fuente: elaboración propia

en el ítem 4 "Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del curriculum" (1A), ítem 5 "Me preocupa

que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase " (1B), ítem 6 "Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales " (1C) y ítem 8 "Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos" (1D).

5. DISCUSIÓN

El principal objetivo del presente estudio fue, analizar las diferencias en la percepción de los estudiantes de 4º curso del grado de EP y mención en EF sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en función de si habían tenido o no formación específica en inclusión (grupo FEI-SI *vs.* FEI-No) antes de realizar las prácticas y si los participantes habían vivenciado o no una educación inclusiva en sus últimas practicas (grupo EEI-NO *vs.* EEI-SI). A pesar de que existen numerosos estudios acerca de la percepción de los futuros docentes de EF sobre la inclusión y variables que influyen en la percepción (como es la formación específica) (Triviño-Amigo et al., 2022b; Crisol-Moya et al., 2023; Navarro-Mateu et al., 2020), existen pocos estudios que analicen las prácticas externas de los estudiantes universitarios y haber experimentado una educación inclusiva, teniendo en cuenta que es una variable novedosa e interesante de analizar, debido a que esas prácticas les dan conocimientos y experiencias a los futuros docentes. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes que tenían una formación especifican en inclusión (FEI-SI) anterior a realizar las prácticas afirmaron sentirse más preparados para elaborar las unidades didácticas y preparar clases además de para adaptar los materiales didácticos con los que responder a las necesidades de todo el alumnado. Por otro lado, los estudiantes que habían tenido la percepción de haber vivenciado una educación inclusiva en las prácticas externas de la asignatura prácticum 2 (EEI-SI), afirmaron sentirse más preparados para realizar adaptaciones en el material y adaptaciones en las unidades didácticas para enseñar y evaluar a todo el alumnado. Además, los estudiantes EEI-SI tuvieron puntuaciones más bajas en los ítems que hacen referencia a que los alumnos con necesidades especiales no pueden seguir las clases y que

les preocupa en menor medida que su carga de trabajo se incremente si tienen alumnos con necesidades educativas especiales.

Estudios recientes han expuesto la importancia de la formación de los docentes en educación inclusiva, debido a que son uno de los agentes más importantes para el éxito de la inclusión (Almalky & Alrabiah, 2024). En este sentido, un estudio reciente (Abed & Shackelford, 2023) observó que los docentes en activo afirmaron que la preparación, la formación y el conocimiento que tenían sobre la discapacidad eran factores que influyen en su actitud y su percepción acerca de la educación inclusiva. En la misma línea, un factor que puede determinar la percepción y la actitud hacia la inclusión que tienen los futuros docentes y también los docentes en activo es la formación específica que han obtenido acerca de la educación inclusiva, en gran medida porque dicha formación promueve una mayor aceptación y comprensión de los alumnos con discapacidad (Yan & Sin, 2014). Trabajos de investigación actuales (Alhumaid, 2023; Jiménez-Monteagudo et al., 2023), muestran que los estudiantes universitarios que obtienen formación específica en inclusión tienen una autoeficacia, percepción y actitud mayor para la inclusión de alumnado con discapacidad. De forma similar a los estudios anteriores (Alhumaid, 2023; Jiménez-Monteagudo et al., 2023), los resultados del presente estudio muestran que los estudiantes que tenían una formación especifican en inclusión (FEI-SI) afirmaron sentirse más preparados para elaborar las unidades didácticas y clases además de adaptar los materiales didacticos para responder las necesidades de todo el alumnado (ítems 7 “Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes” y 9 “Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos” del cuestionario CEFI-R). Estos resultados pueden deberse en gran medida porque los estudiantes universitarios que han obtenido una formación específica en inclusión se sienten mucho más preparados y con una autoeficacia mayor que los estudiantes que no han tenido esa formación (Alhumaid, 2023; Jiménez-Monteagudo et al., 2023). No obstante, cabe resaltar que un porcentaje reducido (15% de los participantes) del grupo FEI-NO, selecciona la opción de totalmente de acuerdo tanto en el ítem 7 y 9, mientras

que los FEI-SI únicamente un participante en el ítem 7 selecciona la opción de totalmente de acuerdo. Estos resultados pueden deberse a diversos factores: por un lado, a una falta de formación y por tanto a un desconocimiento de lo que supone adaptar las sesiones y clases a todo el alumnado. Por otro lado, a que los estudiantes con FEI-SI, al tener formación y conocimiento en la materia son más conscientes de las dificultades que conlleva trabajar la educación inclusiva. No obstante, teniendo en cuenta que tener una formación específica en inclusión, discapacidad y educación inclusiva parece ser positiva para sentirse más preparados para elaborar las unidades didácticas y clases, además de adaptar los materiales didacticos para responder las necesidades de todo el alumnado, podría ser necesario aumentar la formación en estas temáticas en estudiantes universitario que estén cursando el grado de EP, especialmente con la mención en EF.

Por otro lado, vivenciar una educación inclusiva en las prácticas externas se ha expuesto como un factor clave en la percepción y la actitud de los estudiantes universitarios que estudian el grado de EP. Weber & Greiner (2019) observaron que experimentar y vivenciar una educación inclusiva en las prácticas externas del grado, ayudaba a los estudiantes universitarios a aumentar su autoeficacia. En la misma línea, Sokal et al. (2013) afirmaron que es necesario que los futuros docentes realicen prácticas de alta calidad en entornos inclusivos, dado que le proporcionará una mejor preparación para la inclusión del alumnado con discapacidad. Al igual que los estudios anteriormente mencionados (Sokal et al., 2013; Weber & Greiner, 2019), los resultados del presente estudio mostraron que los estudiantes que habían percibido que vivenciaron una educación inclusiva durante las practicas (EEI-SI), tuvieron puntuaciones más altas en el ítem 6 “Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales”) y en el ítem 8 “Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos”. Por otro lado, los estudiantes del grupo EEI-SI obtuvieron puntuaciones más bajas en el ítem 4 “Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículo” y en el ítem 5 “Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades

específicas de apoyo educativo en mi clase". Estos resultados, al igual que planteaban Weber & Greiner (2019) en su estudio, pueden estar relacionados con las experiencias positivas en inclusión que han vivenciado los estudiantes universitarios en las prácticas, las cuales les han dotado de mayor autoeficacia y percepción hacia la inclusión. El hecho de vivenciar situaciones reales de inclusión puede que haya ayudado a los estudiantes a estar más sensibilizados hacia la inclusión del alumnado con discapacidad, aspecto que también había sido analizado por (Abellán et al., 2019) en un estudio en el que se concluyó que los estudiantes universitarios del grado de educación primaria e infantil que habían tenido experiencias previas en deportes inclusivos se veían más competentes para adaptar las clases y tareas de EF en función de las características de los estudiantes. Teniendo en cuenta que en las últimas décadas el número de alumnado con discapacidad ha aumentado en las clases de EP y especialmente en las clases de EF (Tarantino et al., 2023), puede resultar beneficioso que los estudiantes universitarios adquieran experiencias previas sobre inclusión educativa durante su formación, lo cual podría mejorar su docencia futura.

Este estudio, a pesar de seguir rigurosos estándares metodológicos y éticos, tiene ciertas limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, sus resultados no son generalizables a la totalidad de estudiantes universitarios de último año en EP con especialización en EF, debido a la no representatividad de la muestra y que todos los participantes únicamente pertenecen a una universidad española. Además, se identifica como una limitación relevante la falta de un análisis profundo de las experiencias personales durante las prácticas externas. No obstante, la investigación aporta valiosas perspectivas sobre la importancia de la formación específica en inclusión y la realización de las prácticas en centros de EP que se implemente una educación inclusiva, en la percepción de los estudiantes universitarios respecto a la inclusión. Para futuros estudios, sería crucial e innovador analizar las experiencias personales en las prácticas externas, a fin de evaluar su impacto en la preparación de docentes para la educación inclusiva teniendo en cuenta donde realizan las practicas (tipo de centro, número de alumnos en clase, numero de PT, que metodologías utilizan…). Este enfoque

permitiría enriquecer nuestro entendimiento y potencialmente mejorar las estrategias de formación docente en este ámbito esencial. Además, sería valioso explorar cómo la autoeficacia percibida de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión se desarrollan y transforman a través de estas experiencias prácticas, proporcionando una visión más detallada sobre los factores que influyen en la percepción y preparación de los futuros docentes para implementar una educación inclusiva eficaz.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio contribuye al conocimiento sobre la preparación y percepción de los futuros docentes de EF en cuanto a la educación inclusiva. Atendiendo a los resultados obtenidos, tanto la formación específica en inclusión como la experiencia directa con entornos inclusivos durante las practicas externas, son factores que influyen en la percepción sobre la educación inclusiva que tienen los estudiantes universitarios de EP con mención en EF. Con el presente estudio se refuerza la idea de que una adecuada preparación en educación inclusiva y realizar las prácticas en entornos inclusivos pueden mejorar la percepción sobre la educación inclusiva de los estudiantes universitarios de EF con mención en EF. Por lo tanto, es fundamental que los centros universitarios que ofertan el grado de EP con la mención de EF consideren estos factores con el objetivo de aumentar la formación y preparación de los estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva, asegurando así que estén mejor preparados para implementar la educación inclusiva de manera eficiente en sus aulas en el futuro.

7. AGRADECIMIENTO

Este proyecto ha sido financiado por el Gobierno Vasco mediante el Programa de Formación de Personal Investigador no doctor en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la universidad del País Vasco (UPV/EHU). Agradecemos sinceramente a la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM) su colaboración y apoyo, los cuales fueron fundamentales para llevar a cabo esta investigación. Su

ayuda y disposición para facilitar el acceso y participación de los estudiantes fueron esenciales para el desarrollo de este estudio.

8. REFERENCIAS

Abed, M. G. & Shackelford, T. K. (2023). Saudi public primary school teachers' perspectives on inclusive education. Educational Studies, 49(4), 614-627. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873739

Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R. & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. Revista de Psicología del Deporte, 28(1), 143-156.

Adams, D., Harris, A. & Jones, M. S. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4(3), 58-72.

Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. Sage Open, 10(3), 1-14. https://doi.org/10.1177/2158244020950657

Alhumaid, M. M. (2023). Enhancing Graduate Students' Attitudes and Self-Efficacy towards Inclusively Teaching Children with Disabilities Using an Inclusivity-Based Physical Activity Program. International Journal of Human Movement and Sports Sciences, 11(5), 1158-1167. https://doi.org/10.13189/saj.2023.110525

Almalky, H. A. & Alrabiah, A. H. (2024). Predictors of teachers' intention to implement inclusive education. Children and Youth Services Review, 158, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107457

Alsarawi, A. & Sukonthaman, R. (2023). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices. International Journal of Disability, Development and Education, 70(5), 705-721. https://doi.org/10.1080/1034912x.2021.1922992

Betancourt, A. & Caviedes, I. (2018). Metodología de correlación estadística de un sistema integrado de gestión de la calidad en el sector salud. SIGNOS, 10(2), 119-139. https://doi.org/10.15332/s2145-1389.2018.0002.07

Canales-Nuñez, P., Aravena-Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca-Tapia, J. & Martinez-Salazar, C. (2018). Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational inclusión in Physical Education. Retos, 34, 212-217. https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. Educación para el desarrollo, 56(2), 509-523. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117

Crisol-Moya, E., Caurcel-Cara, M. J., Peregrina-Nievas, P. & Gallardo-Montes, C. D. P. (2023). Future Mathematics Teachers' Perceptions towards Inclusion in Secondary Education: University of Granada. Education Sciences, 13(3), 245. https://doi.org/10.3390/educsci13030245

Fierro, B. & Treviño Villarreal, E. (2022). ¿Que dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equida. Revista Española de Educación Comparada, (42), 305-317. https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 23(7-8), 691-704. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V. & Muñoz-Jiménez, J. (2024). Bibliometric analysis of studies on attitudes towards disability and inclusion in physical education teachers. Retos, 53, 183-195. https://doi.org/10.47197/retos.v53.102426

Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J. & García-Barrera, A. (2024). Evolución de los documentos relacionados con la Inclusión Educativa en el área de Educación Física. Retos, (55), 126-137.

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en Español. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25, 721-742. https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809

Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J. J., Zavala-Crichton, J. P., Solís Urra, P. & Rojas-Moreno, S. (2024). Teachers' self-efficacy and key factors for the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes in Chile. Retos, 53, 130-138. https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B. & Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. Aula Abierta, 48(2), 229-238. https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238

Görel, G. & Hellmich, F. (2022). Primary School Principals' Views on the Required Conditions for a Successful Implementation of Inclusive Education. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 46(2), 127-137. https://doi.org/10.1017/jsi.2022.9

Herzig-Johnson, S. (2023). The Role of Teacher Self-Efficacy in the Implementation of Inclusive Practices. Journal of School Leadership, 33(5), 516-534. https://doi.org/10.1177/10526846231174147

Jiménez-Monteagudo, L., Reina, R. & Roldan, A. (2023). Effectiveness of an undergraduate course on the self-efficacy of Spanish sports sciences university students for the inclusion of individuals with disabilities. European Journal of Special Needs Education, 38(5), 645-658. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2148601

Marcos-Rivero, B., Ortuondo, J., Agirre-Garai, J. & Yanci, J. (2023). Percepción y conocimiento sobre la inclusión en educación de estudiantes de posgrado relacionados con la actividad física. In Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho (pp. 27-45). Dykinson S.L.

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. & Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. Frontiers Psychology, 11, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521

Orozco, I. & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. European Journal of Special Needs Education, 38(5), 629-644. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688

Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S. & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. Children, 9(1), 1-17. https://doi.org/10.3390/children9010108

Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N. & Harrison, A. J. (2024). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-Efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts? International Journal of Inclusive Education, 28(2), 161-176. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931716

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. Calidad de Educación, (46), 20-52. https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020

Sokal, L., Woloshyn, D. & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. Alberta Journal of Educational Research, 59(2), 285-298. https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v59i2.55680

Tarantino, G., Makopoulou, K. & Neville, R. D. (2023). Teachers' attitudes towards inclusion in physical education: systematic review and meta-analysis of studies conducted before and after the Salamanca Statement. International Journal of Inclusive Education, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2287465

Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á. & Rojo-Ramos, J. (2022a). Spanish Teachers' Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. International Journal of Enviromental Research and Public Health, 19(9), 1-12. https://doi.org/10.3390/ijerph19095750

Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N.-F., Sabina, Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C. & Rojo-Ramos, J. (2022b). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. International Journal of Enviromental Research and Public Health, 19(23), 1-12. https://doi.org/10.3390%2Fijerph192315451

Weber, K. E. & Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(S1), 73-84. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12479

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. Teaching and Teacher Education, 117, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Wright, P. M. & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 15(3), 204-219. https://doi.org/10.1080/1091367x.2011.590084

Yan, Z. & Sin, K.-f. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. International Journal of Inclusive Education, 18(1), 72-85. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811

Young, G., Specht, J. A., Hunter, F. E., Terreberry, S., McGhie-Richmond, D. & Hutchinson, N. L. (2018). "The First Day He Kicked Shoes at Me, the Last Day He Brought Me a Picture of Himself": Investigating the Practicum Experiences of Pre-service Teachers. Exceptionality Education International, 28(3), 83-101. https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7773

TECNOLOGÍA APLICADA A LA VOZ COMO ESTRATEGIA PARA LA EXPANSIÓN VOCAL Y LA INCLUSIÓN

Irene Martín Guillén
Escuela Universitaria de Artes TAI

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo vocal está fuertemente condicionadas a nivel de género. Esto se nota especialmente en el caso de la técnica vocal impartida en ámbitos vinculados a las Artes Escénicas que habitualmente está basada en una concepción binaria que muchas veces no permite amparar la diversidad vocal del aula en relación a las identidades de género, sexo o sexualidad.

A menudo se generan conflictos entre los principios de desarrollo de habilidades del alumno y los objetivos pedagógicos y creativos porque éstos se tienen que adaptar a las demandas de la industria de las artes escénicas. Muchas veces se les exige a cantantes y actores adaptarse a roles para los cuales se requieren cuerpos y voces muy específicas que no admiten la diversidad por lo que a través de estos mecanismos se está contribuyendo a sostener una cierta normatividad. Para muchos intérpretes, por ejemplo, la clasificación vocal, que es un sistema diseñado, en parte, para potenciar sus habilidades, es un proceso limitante porque a veces obliga a un desarrollo sonoro que no se ajusta ni a las capacidades ni a las potencialidades del individuo y no comprende las fricciones que esto puede generar a nivel identitario. Estas exigencias comprometen una de las funciones del aula que es la de ser un espacio para el desarrollo y además pueden contribuir a desencadenar tanto problemas a nivel de autoconsciencia y autoestima como trastornos de la voz.

Así pues, en aras de fomentar tanto una pedagogía como una práctica vocal que potencie las posibilidades expresivas de la persona y que

además preserve un uso vocal eficiente adaptado a cada individuo cabe preguntarse ¿Cómo se puede articular un entorno de trabajo vocal que no limite al intérprete en función de su sexo, género y sexualidad? ¿Cómo podemos hacer que los entornos de trabajo vocal, el aula o la sala de ensayos sean espacios que amparen y posibiliten el desarrollo de una mayor diversidad expresiva?

En la tercera parte de la tesis doctoral: *Queering the voice: técnicas y tecnologías del compositor/performer* (Martín 2022) se articuló una primera respuesta teórica a estas preguntas. Uno de los elementos clave para resolver estas cuestiones es la consideración de la mediación y la edición de voz a través de tecnología como una técnica vocal más dentro del corpus de técnicas vocales ya que esto permite expandir las posibilidades expresivas del individuo y abre la posibilidad de comprender procesos cognitivos más ajustados a la realidad hipermediada de las sociedades occidentales contemporáneas (Eidsheim 2009). Por lo tanto, considerar la introducción de tecnología en la práctica vocal es una parte fundamental de la respuesta a estas preguntas.

Con el objeto de dar un paso más en esta investigación y explorar la viabilidad de dichas técnicas se ha realizado un taller en el que experimentar con la implementación de dichas practicas dentro del aula.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el campo de la técnica vocal hablada se puede observar cómo algunos de los métodos más conocidos dentro del medio teatral internacional como el de Kristin Linklater Freeing the Natural Voice (1976), entre otros, parten de ideas relativas a la voz que, aunque no delimitan específicamente cuestiones relativas al sexo o al género, sí que naturalizan los procesos técnico-expresivos perpetuando concepciones esencialistas sobre la voz, como señalan Anette Schlichter (2014) y Nina Sun Eidsheim (2015).

La cuestión de la relativa naturalidad o artificialidad de la voz y su relación con los registros vocales ha sido debatida ampliamente por musicólogos como Wayne Koestenbaum (1993). Este autor ha cuestionado la supuesta naturalidad del canto, sugiriendo que los registros vocales

pueden interpretarse como categorías construidas de género y sexualidad y que la "teoría de los registros" promueve una dualidad que refleja e influye en las distinciones entre heterosexualidad y homosexualidad. Diversos estudios sobre figuras como la del falsetista o la del contratenor han servido, de hecho, para poner en evidencia la construcción de estas categorías por los cambios que en su concepción han tenido a nivel histórico (Ravens 2014). A pesar de las revisiones que la musicología ha hecho en los últimos tiempos, este sistema de clasificación se mantiene asentado sobre una base fuertemente naturalizante y esencialista en la mayoría de los conservatorios y escuelas de canto lírico y moderno.

En los últimos años, sin embargo, se han realizado esfuerzos por cuestionar el sistema pedagógico de la voz y la industria escénica, introducir nuevos planteamientos y proponer cambios específicos en la formación de cantantes y actores. Autores como William R. Sauerland (2018) han señalado la necesidad de un desarrollo curricular de los cursos de pedagogía vocal para fomentar que los profesores de canto tengan perspectiva cultural y competencias en voces trans y no binarias. Este estudio reveló la necesidad de examinar la preparación aplicada del profesorado en la educación del canto con personas trans y no binarias. Contextos como The Transgender Singing Voice Conference han permitido también identificar, como señala Christopher Cayari (2019), que aunque la actitud de los educadores musicales hacia el trabajo con estudiantes trans es generalmente positiva, muchos educadores no están seguros de cómo enseñar a dichos cantantes. En este sentido, el trabajo de Liz Jackson Hearns y Brian Kremer The singing Teacher's Guide To Transgender Voices (2018) resulta de gran utilidad ya que realiza una propuesta aplicada. Los autores se apoyan en la necesidad de revisar y hacer propuestas que abarquen todos los ámbitos en los que la concepción binaria del sexo y el género resulta un condicionante como la elección del repertorio, el reparto de papeles, el vestuario, entre otras. Uno de los valores fundamentales de este trabajo es el de formalizar una propuesta pedagógica y abarcar un amplio espectro de aspectos fundamentales para el trabajo de la voz cantada: desde las interacciones en el aula, la clasificación vocal hasta aspectos técnicos específicos. Además incluye información útil sobre experiencias de personas trans muy diversas tanto individuales

como en contextos de grupo. Si bien este estudio resulta muy completo, en los presupuestos teóricos falta profundidad y se aprecian ciertas ideas potencialmente problemáticas. En este sentido, en la reflexión sobre los objetivos expresivos del cantante señalan la importancia de desarrollar una voz, con independencia de la identidad de género, que sea natural y auténtica. Si estos principios no son matizados pueden contribuir, al contrario de lo que se pretende, a mantener las bases ideológicas que sustentan la concepción binaria del género y su asociación al sexo.

En esta línea, también destacan las reflexiones de Annette Schlichter sobre la naturalización de la voz y la normalización del yo en el entrenamiento vocal para intérpretes. En su ensayo "Un/Voicing the Self: Vocal Pedagogy and the Discourse-Practices of Subjectivation" (2014), Schlichter analiza las prácticas discursivas en el trabajo vocal desarrolladas por la profesora de canto Kristin Linklater a través de las teorías de Michel Foucault sobre la construcción de la subjetividad. En este ensayo complementa un análisis discursivo de los escritos de Linklater con una investigación basada en la participación en talleres de entrenamiento vocal. En este texto Schlichter describe dicha formación como un aparato disciplinario que se enmarca dentro de la cultura contemporánea de Estados Unidos. El ensayo de Schlichter muestra cómo el discurso-práctica del entrenamiento vocal puede ir más allá de sus propias limitaciones, promoviendo y, al mismo tiempo, transgrediendo una noción culturalmente dominante de la voz como portadora de autenticidad. Este estudio sirve como apoyo para promover la revisión crítica de prácticas dentro de la pedagogía vocal desde la consciencia de que la misma contribuye a la materialización en la forma de hacer voz de ideas sobre la normalidad.

Por último, el trabajo de Nina Sun Eidsheim (2009, 2015, 2019), aunque no se refiere específicamente al género sí destaca por haber hecho una amplia reflexión sobre la ideología que subyace a determinados presupuestos de la práctica vocal, especialmente en el entorno del canto lírico. Siendo ella misma cantante, performer y profesora, también ha desarrollado en el aula y en escena propuestas aplicadas en relación a sus investigaciones. En *Sensing Sound* (2015) plantea que en la formación vocal y especialmente en el contexto del canto lírico existen determinadas figuras del sonido (*figures of sound* en el original, imágenes o ideas del sonido) que funcionan como mitos que obligan también en la formación

a la reproducción de estereotipos vocales. Ésta autora plantea que una forma de eludir este condicionamiento es cambiar de controladores sensoriales y desarrollar prácticas desde el cuerpo y sobre la vibración que eviten la influencia de estas ideas con respecto al sonido.

A pesar de lo valioso de estas aportaciones, se observa la necesidad de incluir una serie de elementos complementarios a dichas propuestas pedagógicas. Diversas escuelas como el Centre Artistique International Roy Hart creada por Roy Hart en Malérargues, Francia, basan parte de su trabajo en la idea de que el intérprete puede desarrollar sus habilidades para emitir todos los sonidos que sea capaz de recordar o imaginar. Por eso, aunque no se refleja en extensión aquí cabe señalar la necesidad de proponer dinámicas de escucha y análisis de la obra de artistas que a través de su trabajo vocal articulan sonidos alternativos como un medio para nutrir y ampliar el espectro de posibilidades sonoras imaginables, como una forma de visibilizar la diversidad y como un complemento para experiencias de exploración vocal que parten de lo propioceptivo y kinésico. En esta misma línea, este trabajo pretende reflexionar sobre la necesidad de introducir el uso de programas de edición y otros dispositivos en el aula como herramientas para la experimentación vocal y como un medio para explorar formas hibridizantes de abordar las distintas técnicas vocales. También se persigue hacer extensible la propuesta al ámbito escénico para promover un cambio de paradigma en el marco de los espacios dedicados al desarrollo y la experimentación vocal.

2. OBJETIVOS

2.1. INDIRECTOS

- Fomentar una pedagogía y una práctica escénica que potencien las posibilidades expresivas de la persona y que preserven un uso vocal eficiente adaptado a cada persona.
- Articular un entorno de trabajo vocal que no limite al individuo en función de su sexo, género y sexualidad.
- Convertir el espacio de trabajo en un contexto seguro que ampare y posibilite el desarrollo de una mayor diversidad expresiva.

2.2. DIRECTOS

- Diseñar y ejecutar un taller para evaluar la viabilidad de la aplicación del corpus de prácticas vinculados a la introducción de tecnología en la práctica vocal.
- Elaborar una propuesta de prácticas complementarias a la introducción de tecnología en la práctica vocal y apoyadas en enfoques no binarios.

3. METODOLOGÍA

3.1. INVESTIGACIÓN PREVIA: ENFOQUE TEÓRICO

Para responder a esto se ha realizado una investigación teórica para:

- Cuestionar algunos de los presupuestos de la biología con respecto a las asociaciones sexo-género y su relación con la voz.
- Desvelar las relaciones de poder que se derivan de estos planteamientos.
- Contribuir a la despatologización de personas con cuerpos, identidades y comportamientos vocales que no binarios.
- Algunas de las conclusiones extraídas señalan que:
- Se hace necesario un cambio de paradigma que permita entender la voz como fenómeno:
- Performativo.
- Fluido, mutante y mutable.

3.2. INVESTIGACIÓN PREVIA: ANÁLISIS DE CASOS

Para transferir una perspectiva no binaria y por lo tanto, más inclusiva, a la práctica escénica se ha realizado un estudio sobre el trabajo de artistas que a través de la experimentación vocal realizan un sonido que pone en crisis la forma en la que se identifica habitualmente el género en la voz. Estos artistas son: Lyra Pramuk, Colin Self, Tami T, Laurie Anderson y Anohni.

Los trabajos analizados muestran voces que desafían la lógica binaria del género, promoviendo un entendimiento más fluido y diverso de la expresión vocal. Las técnicas experimentales, que incluyen el uso de tecnología y la hibridación de métodos, propician un acercamiento innovador al aprendizaje vocal, alentando un cambio en la percepción auditiva y poniendo en valor la multiplicidad de la voz.

Algunas de las conclusiones extraídas señalan que las voces que desafían la lógica binaria del género promueven un entendimiento más fluido y diverso de la expresión vocal a través de:

- La inclusión de la tecnología: como una técnica vocal más, en el caso de la incorporación de edición de voz, o como una expansión del cuerpo sonoro, en los casos en que el uso de dispositivos para la modificación del sonido forma parte de la experiencia escénica.
- La hibridación de técnicas vocales.
- Visibilización de la multiplicidad y mutabilidad de la voz.
- Para completar estos aportes habría que tener en cuanta también la incorporación de dinámicas comunicativas y el uso de terminología para lo cual se recomienda tomar de base los aportes de Jackson Hearns y Kremer (2018).

3.3. PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA: PROPUESTA DE TRABAJO

Con el ánimo de aplicar estos hallazgos se han trazado una serie de objetivos que delimitan posteriormente el trabajo técnico:

– Promover la consciencia de la técnica para desplazar el foco en el trabajo vocal del ser al hacer.

– Mostrar el dinamismo de la voz y su mutabilidad para evitar concepciones de tipo esencialista.

– Desarrollar el trabajo auditivo para aumentar la sensibildad y la consciencia del performer para evitar la reproducción obligada de modelos vocales normativos.

– Ampliar el trabajo perceptivo en un sentido multisensorial para descentralizar los modos de percepción y aumentar la capacidad de escucha más allá del modelaje sonoro.

– Proporcionar herramientas desde diferentes aproximaciones y referentes para brindar más opciones al alumnado.

3.4. PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA: DISEÑO DE TALLER Y CUESTIONARIO

Sobre las conclusiones extraídas de este estudio, pero centrándonos en los aspectos que tienen que ver con la introducción de tecnología en las prácticas vocales, se diseñó y llevó a cabo un taller práctico para aplicar estos conceptos en la enseñanza vocal. El taller se centró en la exploración de la percepción del cuerpo vocal a través del uso de tecnologías y técnicas híbridas para profundizar en la consciencia expandida del cuerpo que se produce a través de estas interacciones. Antes y después de la práctica se compartió de forma interactiva un cuestionario de tipo cualitativo centrado en la percepción y autopercepción del cuerpo a través de este trabajo vocal para evaluar el impacto de esta práctica y como medio para introducir espacios para la reflexión y la metanoia, la transformación personal que experimentan los alumnos a través de la apropiación consciente de un aprendizaje (Ortiz 2017), dentro de esta dinámica.

3.4.1. Taller

Para tal propósito se diseñó inicialmente una estructura de trabajo de 3h para 15 participantes con los siguientes contenidos y distribución temporal:

1. Cuestionario previo: 45 min
2. Ejercicios de voz sin mediación tecnológica:
    - Calentamiento: 15 min
    - Exploración de la vibración en el cuerpo: 10 min
    - Experimentación de la voz en el espacio: 10 min
3. Ejercicios de voz con mediación tecnológica:
    - Cambios en la percepción: 20 min
    - Exploración de la relación con el otro y el entorno: 35 min
4. Cuestionario posterior: 45 min

Este taller finalmente tuvo lugar en mayo de 2024 en la Universidad Tres de Febrero de Buenos Aires, en la sede de Caseros II con un grupo de 6 mujeres estudiantes de la Licenciatura en Psicomotricidad que además están vinculadas a ámbitos escénicos ya que dos son bailarinas, y tres de ellas actrices y performers, solamente una de ellas es pedagoga y psicomotricista sin contacto con el ámbito de las Artes Escénicas.

3.4.2. Cuestionario

Cuestionario Previo

Antes de realizar la parte práctica del taller se compartió oralmente un cuestionario de tipo cualitativo con una serie de preguntas con dos objetivos: por un lado, captar el sentido dado por los actores sociales y, como señala Kaplan (1964), de poner el acento en la intersubjetividad de los fenomenos sociales con una preocupación mayor sobre el cómo suceden las cosas. Por otro lado, de generar espacios para la reflexión y la metanoia.

A continuación, se indican cuales fueron las preguntas propuestas:

1. ¿Cómo percibo mi voz?

- ¿A través de qué sentidos percibo mi voz?

– ¿Qué cualidades sonoras tiene?

– ¿Qué cualidades táctiles tiene?

– ¿Dónde nace?

– ¿Dónde reside?

2. ¿Cómo me relaciono con ella a nivel identitario?

– ¿Me identifico con mi sonido?

– ¿Hay algo característico en mi voz que me representa?

– ¿Cuántas voces tengo?

3. ¿A través de qué dispositivos me comunico?

– ¿Uso el teléfono móvil? ¿Cómo lo uso habitualmente: ¿hago llamadas? ¿Mando audios? ¿Lo hago por *Instagram*? ¿Por *Wassap*?

– ¿Uso auriculares? ¿Dónde y cómo los uso? ¿Oigo música mientras voy por la calle? ¿Hablo mientras camino? ¿Escucho audios a través de los auriculares? ¿A través del aire?

– ¿Uso otros dispositivos? ¿Cuán a menudo? ¿Cómo los uso?

Cuestionario Posterior

Después de haber realizado el taller se volvió a generar un espacio de reflexión para evaluar el impacto de la práctica:

1. ¿La respuesta a las preguntas anteriores sigue siendo la misma?

- ¿Cuáles han cambiado?

4. RESULTADOS

4.1. DINÁMICA DE TRABAJO

Del trabajo previo realizado se extrae la conclusión de trabajar sobre tres ejes:

- Exploración del sonido
- Escucha expandida de la voz
- Técnicas Vocales Expandidas, entendiendo el uso de técnicas vocales clásicas, extendidas y el uso de tecnología para la modulación y modificación del sonido.
- El taller planteado se propuso poner en práctica aspectos vinculados al tercer eje que se expondrá más extensamente en el siguiente punto. A continuación, se señalan de forma esquemática las líneas de trabajo asociadas a los otros dos ejes con el objetivo de contextualizar el trabajo aplicado que aquí se plantea:

4.1.1. Exploración del sonido

a. Desarrollo de consciencia corporal atendiendo a la diversidad de cuerpos y formas de percibir.
b. Exploración de los principales mecanismos vocales a través de la improvisación consciente.
c. Consideración de imaginarios y realidades vocales diversas:
    - Ampliar el espectro de referencias vocales a través de la escucha y análisis de artistas que subvierten la normatividad a través del sonido.
    - Sonar de maneras variadas y extrañarse del propio sonido a través de dinámicas de voz extendida que permitan abrir las posibilidades expresivas de cada persona incluyendo sonoridades no habituales en los hábitos comunicativos cotidianos.

4.1.2. Escucha expandida de la voz

Nivel Auditivo

a. Discriminación de los parámetros del sonido para aumentar la consciencia sobre qué aspectos definen las diferentes voces que se pueden usar tanto cotidianamente como en el ámbito escénico.

b. Desarrollo parcial de una escucha reducida (Schaeffer (1998). Entrenar este tipo de escucha, pero sin perseguir el fin último de esta práctica que es el de convertir el sonido en "objeto", resulta útil porque el ejercicio de abstracción que requiere atender a la materialidad sonora tratando de eludir sus implicaciones referenciales favorece una fluctuación en los modos de escucha que potencia la percepción de la variabilidad y las fluctuaciones del sonido. Esto permite poner en crisis la ilusión de estabilidad en los parámetros del sonido que a menudo se asocia con la percepción de la voz (Jarman-Ivens 2011).

Nivel Kinésico

c. Practicas para la percepción de las interconexiones entre niveles: Auditivo, kinésico y visual.

d. El cuerpo como disparadero para el sonido:

   – Experimentar la emisión y escucha de la voz a través de materiales como práctica para aumentar la percepción a través de controladores kinésicos (Eidsheim 2015)

   – Explorar la voz como acción, esto es, la emisión vocal como resultado de dinámicas de movimiento. Esto permite experimentar la emisión vocal evitando los condicionamientos que impone el objetivo de tratar de reproducir un resultado sonoro que parte de una idea preconcebida sobre cómo debería sonar la voz (Eidsheim 2015)

4.1.3. Técnicas Vocales Expandidas

Con el objetivo de exponer los fundamentos y el sentido de las aplicaciones prácticas que aquí se proponen, a continuación, se comparte la concepción general del trabajo vinculado al uso de tecnología:

Introducción en el aula de tecnología

Como se ha planteado en la introducción de este texto, la mediación electrónica y digital es una parte fundamental de las relaciones que se

establecen en la actualidad con la voz. Ulrike Sowodniok insiste en la existencia de una desconexión generalizada somatíca-semántica y en la necesidad de volver a lo somático en el cuerpo para desarrollar las capacidades vocales. Esta autora hace una reflexión crítica a este respecto en torno al desarrollo de la percepción moderna, que por influencia de los medios de comunicación hace que ésta haya pasado por el filtro de otras percepciones previas por lo que señala que a menudo los estímulos que se reciben son lo que da en llamar "redy-felt perceptions" (Sowodniok 2016, 54).

En la medida que nuestro entorno es más electrónico y digital la forma de relacionarnos con éste contribuye al desarrollo de una sensibilidad necesariamente ciborgiana. Como señala la autora en base al trabajo del antropólogo Christopher Wulf: "media are performative. Thus our bodies are shifting by the mimetic cultural processes they go through." (2016, 58). En este sentido, se deben de tener en cuenta dichos elementos como condicionantes de las formas expresivas, pero no sólo en la medida en que afectan a los sujetos que los reciben de forma pasiva sino como elementos a través de los cuales se puede articular una determinada agencia y fomentar un desarrollo en términos creativos.

En términos de formación vocal estos elementos no están incorporados en el espectro de técnicas para el trabajo sobre la voz. Aunque sí están presentes en currículos vinculados con la composición y la producción musical y con la producción de tecnología musical, diseño de sonido o ingeniería de sonido (Eidsheim 2009) no están presentes en contextos de pedagogía orientada hacia la voz. Sin embargo, tanto en la vida cotidiana como en escena la voz está constantemente mediada y la percepción de la misma a través de todo el cuerpo también. Desarrollar un trabajo complementario dedicado a integrar y desarrollar estas habilidades, perceptivas y expresivas, concebidas en un continuum con respecto a las que habitualmente se abordan en estos contextos puede contribuir a aumentar el espectro técnico y de posibilidades sonoras, desarrollar una conciencia de la mecánica de la voz asociada a la tecnología pero también puede facilitar la participación en el trabajo vocal a personas con habilidades e identidades diversas.

Uno de los problemas fundamentales que se presenta con esta propuesta es el acceso a la tecnología necesaria y la dificultad que entraña incorporar el conocimiento sobre el manejo de dispositivos y técnicas relacionados. En relación a la accesibilidad, diversos estudios han señalado la idoneidad de los simuladores de estudio de grabación como herramienta para el aprendizaje y la experimentación en contextos pedagógicos como alternativa al trabajo en estudios de grabación (Eidsheim 2009, Koehler, Matthew J., and Punya Mishra. 2008). Las siguientes propuestas que se plantean aquí son, pues, adecuadas para ser realizadas con el uso de la tecnología que usa habitualmente el alumno o performer. Se conciben, entonces, como un primer paso que permite iniciar unas prácticas que idealmente se pueden extender a través de la incorporación de ordenadores u otros dispositivos en función de las posibilidades y las necesidades de cada entorno educativo o de cada proyecto creativo.

Expandir la idea de cuerpo a través de la tecnología

En tanto que en esta propuesta se plantea la incorporación del procesamiento vocal en el repertorio de técnicas vocales parece interesante plantear la exploración de una conciencia corporal flexible que integre también el uso de dispositivos electrónicos. Del mismo modo que cualquier músico desarrolla a través de la práctica una relación con su instrumento y se apropia de él no solo como una herramienta (Simoens y Tervaniemi 2013), al incorporar dichas tecnologías resulta útil incluirlas en prácticas de desarrollo de consciencia sensorial como un medio de fluidificar la relación que permite híbridar e integrar no solo las técnicas sino la materialidad de los órganos que las producen. Para ello se proponen aquí una serie de prácticas a modo ilustrativo con el fin de impulsar la generación de contextos para explorar la hibridación y el diálogo entre técnicas.

Secuenciación de técnicas

Para un abordaje progresivo se puede partir de entrenamientos básicos de voz, extendida y/o clásica, en los que se generen dinámicas físicas con emisión vocal, para activar apoyos y dejar disponible el cuerpo, en

aras de comenzar el trabajo desde un esquema integrado. A partir de aquí, se pueden hacer ejercicios en grupo explorando la extensión y expansión de posibilidades tímbricas, tonales y de duración a través de sirenas sobre vocales y prácticas con textos.

A continuación se puede proponer la interpretación de una pieza desde alguna de estas aproximaciones y después probar con la otra, por ejemplo: cantar con una dinámica más próxima a la forma musical original y luego tomar la pieza como pretexto e improvisar con ella. Después cabe probar el ejercicio sobre la misma pieza en sentido contrario, es decir, partir de una forma deformada o reformada de la pieza para, desde ahí, aproximarse a la forma "original". Lo interesante de este ejercicio es observar las variaciones que se despliegan en las transiciones entre modalidades.

En la modalidad extendida se puede partir de un timbre y explorar cambios abruptos o progresivos sobre este parámetro o abandonar la estructura musical de la pieza y explorar la voz en extensión. Las posibilidades son múltiples y dependen del trabajo que hayan desarrollado previamente las personas que participan.

Para iniciar un diálogo con las posibilidades que permite el procesamiento de la voz, si se cuenta con un ordenador, un primer paso sencillo puede ser grabar el ejercicio y después escucharlo y editarlo. Sobre la versión editada se pueden sumar improvisaciones en un sentido secuencial o de forma sincrónica. Si solo se cuenta con un teléfono móvil también se puede grabar una dinámica sonora y mientras se reproduce improvisar en diálogo con la grabación.

Disposición en capas

Inspirado en el trabajo de artistas como Lyra Pramuk, se puede proponer un ejercicio sencillo también a través de la generación, procesamiento y edición de un sonido que puede servir de base para una posterior adición de capas generadas a través de la improvisación vocal.

También puede realizarse este ejercicio en sentido contrario. Se puede producir un sonido estable, una melodía o una improvisación no melódica y, sobre esto, se puede explorar con la adición simultánea de

samples o pistas pregrabadas de voz. Esto también puede aplicarse a frases habladas.

Siempre que se realicen este tipo de exploraciones es recomendable que las estructuras sonoras al principio sean lo más sencillas posibles para que las capacidades de atención y memoria no se saturen por la sobre-estimulación.

Espacios para la reflexión y la metanoia

Parece importante proponer la generación de contextos para la reflexión sobre cuestiones vocales que contribuya al desarrollo de la metanoia.

Esta parte de la propuesta también se basa en la práctica que realizan aún los maestros de la escuela de Roy Hart cuando imparten sesiones en grupo o individuales. Parte de las reuniones que la compañía de dicho actor mantenía para poner en común sensaciones, experiencias y procesos relativos al trabajo de exploración vocal que desarrollaban cuando comenzó su proyecto de trabajo vocal (Anderson 2015).

En este sentido, se propone desarrollar un espacio seguro en el que proponer varias actividades:

Compartir voces

Sería interesante poner en común grabaciones de voces seleccionadas por los participantes y hablar sobre las impresiones que les generan para poder discutir cuestiones vinculadas a la estética. Esto también permite observar las asociaciones que se generan a través de la escucha: tanto a imágenes, como a ideas y observar afinidades y divergencias para poner de relieve la vigencia de estereotipos al tiempo que la variabilidad en la percepción.

También se puede generar un espacio para compartir la propia voz en el formato y la modalidad que desee cada persona que participa: una lectura, una canción, un grito, un zumbido, un sonido solo perceptible a través del contacto físico, un recuerdo de una voz en forma de grabación o emitida en la misma sesión.

Estos encuentros pueden hacer que el contexto de trabajo se transforme en un espacio seguro en el que poder compartir influencias, anhelos. Este tipo de dinámica además puede permitir que la persona que guía las sesiones tenga mejor conocimiento sobre las referencias de los participantes lo cual constituye un recurso fundamental para abordar el trabajo de forma empática.

Analizar casos

En función de estas experiencias se puede proponer una sesión de análisis de trabajos de artistas.

Resulta interesante partir de propuestas o inquietudes de las personas que participan por lo que se puede plantear una consulta previa sobre qué artistas son de su interés a modo de referencia.

Posteriormente y, en función de los trabajos seleccionados, se pueden escoger ejemplos que complementen y expandan el espectro de voces. Se recomienda una primera aproximación a las piezas de carácter espontáneo para observar el tipo de escucha que se establece de forma intuitiva.
A continuación, se pueden plantear preguntas a este respecto para después proponer modos de escucha alternativos o diferentes maneras de relacionarse con las piezas (a través de dinámicas que potencien la percepción del sonido en todo el cuerpo o cambios en los medios a través de los que se percibe el sonido). No se trata de invalidar la forma en la que las personas se relacionan con el sonido sino de generar estrategias de aproximación y distanciamiento con respecto a la voz que permitan una reflexión crítica y poder ampliar los modos de abordar y relacionarse con el trabajo vocal.

Generar un espacio para la reflexión

Generar una rueda de preguntas para poner el común creencias e impresiones vinculadas al sonido. Esta es la opción por lo que se ha optado en este taller y que se desarrolla a continuación si bien los puntos anteriores deberían abordarse en una aplicación práctica posterior.

4.2. TALLER SOBRE TÉCNICAS VOCALES EXPANDIDAS

4.2. 1. DESARROLLO DE TRABAJO EXPLORATORIO

En el transcurso del Taller finalmente se llevaron a cabo las siguientes dinámicas:

1. Cuestionario previo: en el siguiente epígrafe se incluyen los resultados de dichas reflexiones.

2. Ejercicios de voz sin mediación tecnológica:

– Calentamiento: en este apartado se realizaron dinámicas explorando la extensión y expansión de posibilidades tonales y de duración a través de sirenas sobre vocales. También se realizaron ejercicios con frases basadas en expresiones cotidianas de las participantes.

– Exploración de la vibración en el cuerpo: utilizando tanto las sirenas como las frases, se realizaron ejercicios individuales y en pareja para observar las distintas partes del cuerpo en las que se percibe mayor vibración de la voz al emitir estos sonidos.

– Experimentación de la voz en el espacio: posteriormente, se realizó una secuencia de movimientos en el espacio que permitieron explorar la percepción auditiva y vibracional de la voz tanto al hacer sirenas como al emitir las frases en función de la dirección hacia la que se dirige el sonido, por ejemplo, orientándose hacia una esquina de la sala y después hacia una pared y explorando esto a distintas distancias.

3. Ejercicios de voz con mediación tecnológica:

– Cambios en la percepción: en esta sección se realizaron los mismos ejercicios que se hicieron en el calentamiento previo y el trabajo de exploración de la vibración pero utilizando auriculares, teléfonos móviles y micrófonos para observar los cambios que se producen en la percepción del sonido y la vibración pero también las alteraciones que se generan a nivel de movimiento y orientación en el espacio al usar dispositivos.

– Exploración de la relación con el otro y el entorno: en este estadio se realizaron dinámicas comunicativas convencionales poniendo atención a las alteraciones que se producen, por ejemplo, en la latencia de respuesta dentro de una conversación cuando esta dinámica está mediada.

4. Cuestionario posterior: en el siguiente epígrafe se incluyen los resultados de dichas reflexiones.

Reflexiones en torno a la percepción de la voz mediada

Sobre las aportaciones que las participantes hicieron tras su participación en el taller cabe destacar:

1. Sobre las preguntas que giraban en torno a la percepción de la voz y al grado de consciencia que existe sobre la misma un 66,6% de las participantes señaló que el sentido a través del cual controlan su voz es a través del oído. Un 33,3% de las participantes señaló que eran conscientes de los aspectos vibratorios vinculados a la emisión vocal. Ninguna de las participantes había reflexionado nunca sobre la dimensión visual de la voz, es decir, la tendencia del cerebro a generar la imagen de un cuerpo cuando escucha una voz (Sowodniok 2016, 57). En relación a la idea de que la voz surge o se vincula a un determinado lugar el 100% de las asistentes coincidieron con responder: "el cuerpo". A raíz de estas afirmaciones se planteó una reflexión en torno a estas preguntas pero aplicadas al uso de notas de voz y sobre el caso de personas fallecidas de las que se conservan dichas notas tomando como base los análisis de Miriama Young (2006). También se reflexionó sobre casos como el del software vocaloid y las implicaciones de su uso tomado como referencia los estudios de Nina Sun Eidsheim (2009).

2. En relación a las preguntas vinculadas a lo identitario un 100% las participantes contestaron que se sentían identificadas con su voz. El 100% de ellas admitieron que no identificaban algo característico de su sonido que las representase. Sobre la cantidad de voces que identifican que pueden hacer el 100% de

las participantes contestaron que no se habían detenido a tomar consciencia de las diferentes voces que han tenido a lo largo de la vida o incluso a lo largo del día pero que, sin embargo, a partir de la pregunta eran capaces de identificar variaciones también según las situaciones comunicativas.

3. Sobre las preguntas relacionadas con hábitos comunicativos un 100% de las participantes contestaron que su dispositivo más familiar es el teléfono móvil y que a través de este eminentemente mandan mensajes de audio a través de la aplicación *Wassap*. El 50% de las participantes contestó que usaban auriculares diariamente tanto para escuchar música como para hablar por teléfono o escuchar y enviar audios. Ninguna de las participantes comentó que usa otros dispositivos para mediar tanto su emisión vocal como su escucha.

4.2.3. Cuestionario Posterior

Después de haber realizado el taller se volvió a generar un espacio de reflexión para evaluar el impacto del trabajo. Ante la pregunta sobre si las respuestas al cuestionario anterior se habían modificado a partir de la práctica estas fueron las respuestas:

1. Un 100% de las asistentes señalaron que las reflexiones planteadas en relación a los nuevos paradigmas que aporta el uso de la tecnología les habían hecho poner en crisis la idea de "propiedad" asociada a la voz, en tanto que la existencia de un software de tipo vocaloid permite adquirir voces para su uso artístico, por ejemplo. También se había puesto en duda la vinculación estricta de la voz al cuerpo, al existir la posibilidad de que una vez desaparezca el mismo la voz quede registrada y pueda ser incluso sintetizada y utilizada de forma generativa a través de IA.

2. Sobre el segundo bloque de preguntas el 100% de las participantes contestaron que se había modificado la percepción de su voz aumentando la consciencia sobre la variabilidad y multiplicidad de ésta. También admitieron que habían adquirido mayor sensibilidad en relación con la dimensión kinésica del sonido.

3. Una vez desarrollados los ejercicios específicos para experimentar con las distintas alteraciones que produce en la autopercepción el uso de tecnología el 100% de las participantes comentaron que habían tomado consciencia de las alteraciones tanto auditivas como kinésicas que produce el uso de cascos. Todas las participantes compartieron también la reflexión de que no habían hecho consciente hasta el momento el impacto que tiene sobre su autopercepción la capacidad de aumentar la voz a través de un micrófono.

5. DISCUSIÓN

A raíz de la realización del taller y una vez recogidos los resultados se realizaron las siguientes reflexiones:

- El formato taller permite abordar aspectos puntuales de toda esta propuesta.
- En una aplicación inicial el trabajo se debe enfocar en un trabajo de consciencia y sensibilización.
- Se hace necesario diseñar más talleres que permitan una exploración modular de todas las cuestiones propuestas.
- Idealmente se debería poder generar todo un programa de formación de un año mínimo de duración para implementar todas las cuestiones anteriormente descritas.

6. CONCLUSIONES

El taller demostró que la inclusión de la tecnología como parte integrante del trabajo vocal permite:

- Expandir la concepción de lo vocal.
- Aumentar las posibilidades sonoras
- Posibilitar diferentes relaciones entre cuerpo (carne-dispositivo) y sonido

De esta práctica se deduce también:

- La necesidad de expandir los modos de escucha ofreciendo ejemplos de voces y técnicas diversas y concibiendo la expresión en espectro.
- Todo esto parece que contribuye a la generación de contextos seguros para la expresión de la diversidad en entornos dedicados al trabajo vocal.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo del departamento de Investigación de la Escuela Universitaria de Artes TAI que ha financiado la ponencia y el artículo vinculado a esta investigación. Asimismo mi agradecimiento a Noelia Caggiano de la Universidad Tres de Febrero de Buenos Aires por haber hecho posible el taller que se cita en este trabajo.

8. REFERENCIAS

Anderson, K. (2015) The transmission of Alfred Wolfsohn's legacy to Roy Hart. Publicaciones Centre Aqtistique International Roy Hart.

Cayari, C. (2019) Demystifying trans*+ voice education: The Transgender Singing Voice Conference. International Journal of Music Education 37 (1), 118-13.

Eidsheim, N. S. (2015). Sensing sound. Singing & Listening as Vibrational Practice. Duke University Press.

Eidsheim, N.S. y Schlichter, A. (2014). Introduction: Voice Matters. Postmodern Culture 24 (3), 1-7.

Eidsheim, N.S. (2009). Synthesizing Race: Towards an Analysis of the Performativity of Vocal Timbre. TRANS - Revista Transcultural de Música 13, 1-11.

Eidsheim, N. S. (2009). Desktop Simulation: Towards a New Strategy for Arts Technology Education. Journal for Learning through the Arts, 5 (1), 1-13.

Jackson Hearns, L. y Kremer, B. (2018). The singing Teacher's Guide To Transgender Voices. Plural Publishing.

Jarman-Ivens, F. (2011) Queer voices; Technologies, Vocalities and the Musical Flaw. Palgrave Macmillan.

Kaplan, A. (1964). The conduct of inquiry. Chandler.

Koestenbaum, W. (1993). The Queen's Throat: Opera, Homosexuality, and the Mystery of Desire. Poseidon.

Linklater, K. (1976) Freeing the Natural Voice. Drama Book Specialists.

Martín Guillén, Irene. (2022). Queering the voice: técnicas y tecnologías del compositor/performer. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM.

Ortiz, D. (2017) Aprendizaje generativo, metacognición y metanoia en la formación sistémica. PUCE 105, 289-308.

Sauerland, W. R. (2018) Legitimate Voices: A Multi-Case Study of Trans and Non- Binary Singers in the Applied Voice Studio. Academic Commons.

Ravens, S. (2014) The Supernatural Voice: A History of High Male Singing. Boydell & Brewer.

Schaeffer, P. y Reibel, G. (1998). Solfège de l'objet sonore. Buchet/Castel.

Schlichter, A. (2014) Un/Voicing the Self: Vocal Pedagogy and the Discourse-Practices of Subjectivation. Postmodern Culture 24 (3), 1-17.

Simoens, V. L. y Tervaniemi. M. (2013) Musician-Instrument Relationship as a Candidate Index for Professional Well-Being in Musicians. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts 7 (2), 171-180.

Sowodniok, U., Ankner, A., Weißenfels, A., Duschek, B., Schulze, H. y Labrada Ramirez, J. (2020). The Voice. En H. Schulze (Ed.) The Bloomsbury Handbook of the Anthropology of Sound, (pp. 111-128). Bloomsbury Publishing.

Sowodniok, U. (2016). Voce in Libertà – Freed Voice: an Applied Anthropology of the Voice. The Senses and Society 11 (1), 50-59.

SECCIÓN VII

RESILIENCIAS Y GESTIÓN DE LA SALUD MENTAL

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EN AMÉRICA LATINA

MARÍA VICTORIA CASTILLO MONROY
Alumni-Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

GABRIELA JARAMILLO- LOAIZA
Docente- Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo, la conciliación entre la vida laboral y familiar (equilibrio) ha cobrado una relevancia significativa desde perspectivas sociales, económicas, políticas y culturales. El propósito de este equilibrio radica en la distribución adecuada del tiempo y esfuerzo entre las obligaciones laborales y las diversas facetas de la vida cotidiana. La familia es un pilar esencial en la vida personal de la mayoría de los individuos a lo largo de su ciclo vital; con esta premisa, la conciliación trabajo-familia es un conjunto de medidas destinadas a ofrecer al trabajador condiciones propicias para su desarrollo laboral, sin que ello suponga un perjuicio para su vida personal y familiar

Diversos estudios indican que ante la ausencia de esta conciliación podrían incrementar factores negativos como niveles altos de estrés, la desmotivación, la insatisfacción y el absentismo laboral. En América Latina, la conciliación laboral y familiar es un desafío relevante porque es una región caracterizada por su diversidad cultural y socioeconómica, también por sus cambios demográficos y laborales significativos. Este estudio se centra en explorar cómo los cambios socioeconómicos y culturales han influido en la necesidad de equilibrar las responsabilidades laborales y familiares.

El objetivo principal es analizar la evolución de las políticas laborales y familiares en América Latina, con un énfasis particular en Ecuador. Desde un enfoque cualitativo y una revisión bibliográfica exhaustiva se proporciona una visión integral y actualizada sobre el tema propuesto, destacándose los avances y desafíos en la promoción de la conciliación laboral y familiar, considerando factores como la licencia parental, la flexibilidad en los horarios de trabajo, el cuidado infantil y el apoyo a los cuidadores familiares

1.1. El estado y su responsabilidad

La conciliación laboral y familiar es un desafío que requiere la participación tanto del Estado como de la sociedad. Estos dos actores juegan un papel crucial en el equilibrio entre las responsabilidades laborales y familiares. El Estado tiene la responsabilidad ineludible de proteger y promover los derechos de sus ciudadanos; cuando un Estado interviene, su acción no se limita, sino que desempeña un papel fundamental, al implementar políticas específicas que faciliten la conciliación laboral y familiar. Estas políticas deben ser diseñadas en un sentido más amplio, en el que la protección social, el sistema impositivo y la forma en que las entidades públicas atienden a los ciudadanos sean factores clave que influyen en nuevas políticas de conciliación.

Al Estado le compete la responsabilidad de velar por el buen funcionamiento de la sociedad y el efectivo ejercicio de los derechos ciudadanos. El Estado tiene un rol en la forma en que se reparte socialmente el trabajo. A través de sus políticas públicas, instituciones y la producción simbólica, contribuye a reproducir una cierta forma de distribuir el trabajo productivo y reproductivo entre hombres y mujeres. Las iniciativas para evaluar los efectos no deseados de las intervenciones estatales en la distribución del trabajo reproductivo y para facilitar la conciliación del mundo laboral y personal, redundarán en una mayor inserción laboral de las mujeres, en mejores condiciones para su desempeño en el trabajo remunerado y en un mayor desarrollo productivo. (Organización Internacional del Trabajo, 2009, pág. 36)

La responsabilidad de diseñar políticas públicas que respalden tanto a hombres como a mujeres recae directamente en el Estado. Sin embargo,

el Estado, a menudo, no logra centrarse en la realidad que enfrentan, principalmente, las mujeres trabajadoras para lograr una conciliación efectiva entre su vida laboral y familiar. El Estado puede enfocarse en la creación de políticas laborales flexibles, alineadas a las políticas de cuidado (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).

La implementación de este tipo de políticas presenta un doble reto, por un lado, cuestionar a la sociedad sobre cómo deben dividirse las tareas de cuidado entre las familias, el mercado y el Estado; y, por otro, enfrentar la distribución tradicional de responsabilidades familiares y tareas domésticas entre hombres y mujeres. Por lo tanto, para que las políticas de conciliación sean sostenibles a lo largo del tiempo deben estar estrechamente unidas a las de corresponsabilidad.

1.2. LA CONCILIACIÓN ENTRE EL TRABAJO Y LA FAMILIA

La interacción entre el trabajo y la familia se encuentra bajo las presiones del entorno, lo que puede generar una incompatibilidad entre estos dos aspectos de la vida. El término "conciliación" refleja las tensiones inherentes en la relación entre las responsabilidades profesionales y las familiares. En este contexto, el conflicto puede desencadenar altos niveles de estrés, lo que podría afectar el rendimiento laboral y, en consecuencia, los resultados de la empresa (Greenhaus & Beutell, 1985; Clark 2001).

La distribución de tareas en el hogar y su conciliación con la vida laboral pueden convertirse en una fuente de tensión familiar. Generalmente, se considera a los padres de familia como los responsables principales del desempeño doméstico y financiero del hogar. Esta situación puede llevar a una sobrecarga de roles, donde los padres deben poner en juego múltiples habilidades y competencias para satisfacer las necesidades de los hijos de manera eficaz (Rodrigo et al., 2009).

De acuerdo con la teoría del rol (Kahn et al., 1965), el conflicto que puede surgir al intentar cumplir con los diversos roles que una persona debe desempeñar puede tener un impacto negativo en su bienestar y puede conducir a situaciones de estrés elevado (Karasek, 1979). Lo que se esperaría es que los roles familiares evolucionen, hasta el punto en el que los miembros compartan derechos y responsabilidades sin conflicto, impulsados por un interés de bienestar común (Orlandina de

Oliveira, 2012). Sin embargo, se requiere que las organizaciones brinden el apoyo adecuado a las personas que se encuentran en situaciones de sobrecarga de roles, de manera que exista una corresponsabilidad entre las empresas y las familias (Maganto et al., 2003).

Las medidas de conciliación entre el trabajo y la familia permiten la aplicación de diversos métodos o procedimientos que asisten a los trabajadores en el equilibrio entre las demandas laborales y las obligaciones familiares (Kossek & Lobel, 1996). Para Moreno (2015) las políticas familiares y la regulación laboral influyen en la elección de la estrategia más adecuada para armonizar las responsabilidades familiares con el trabajo remunerado.

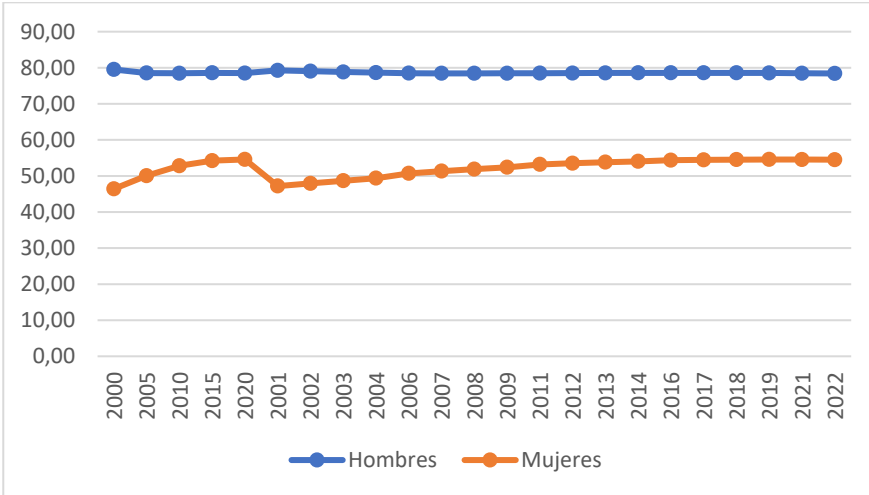
La implementación de medidas de conciliación como mecanismo de resolución de conflictos para armonizar la vida familiar con el trabajo se considera un capital intangible. Esto se debe, entre otros factores, a su influencia en la responsabilidad social corporativa, el aumento del rendimiento de los trabajadores, la reducción de la congestión judicial y la promoción de una cultura de civilidad (Biedma & Medina, 2014).

1.2.1. Un acercamiento a la realidad de América Latina

América Latina es la región del mundo con la mayor desigualdad de ingresos, existe una brecha considerable entre hombres y mujeres, la cual está influenciada por la estratificación socioeconómica. A pesar del significativo aumento de la participación femenina en el mundo laboral, no se ha observado una reducción amplia en la brecha de participación laboral de la mujer desde 1990 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2019).

La tasa de participación económica en América Latina muestra que los hombres han tenido una mayor actividad económica. Esta tasa, como se muestra en el gráfico 1, era del 79,51% en el año 2000, pero disminuyó ligeramente a 78,41% en 2022. A pesar de esta pequeña disminución, la actividad económica masculina sigue siendo más alta en comparación con la femenina. En el año 2000, la actividad económica de las mujeres se situaba en el 46,42%, pero ha experimentado un aumento significativo, alcanzando el 54,49% en 2022.

GRÁFICO 1. Tasa de participación en la actividad económica, según sexo (Porcentaje sobre la población de 15 años y más)



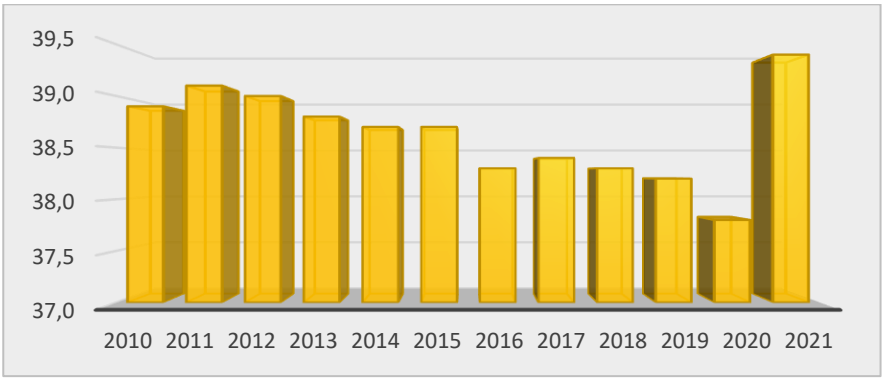
Nota: Adaptado de la CEPAL / CELADE. División de Población de la CEPAL y Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Consultado 2023

El gráfico 2 muestra la jornada laboral promedio semanal de las mujeres en América Latina, independientemente de si tienen a su cargo menores de 5 años o no. En el año 2010, las mujeres trabajadoras dedicaban en promedio 38.9% de las horas semanales a su labor. Sin embargo, para el año 2021, este promedio experimentó un ligero aumento, llegando al 39.4%.

Los gráficos 3 y 4 destacan las diferencias en la carga laboral de las mujeres, dependiendo de si tienen o no menores de 0 a 5 años en el hogar. El gráfico 3 muestra que las mujeres sin dependientes (sin menores) trabajaban un promedio del 39.2% de horas semanales en 2010, cifra que aumentó ligeramente al 39.7% en 2021.

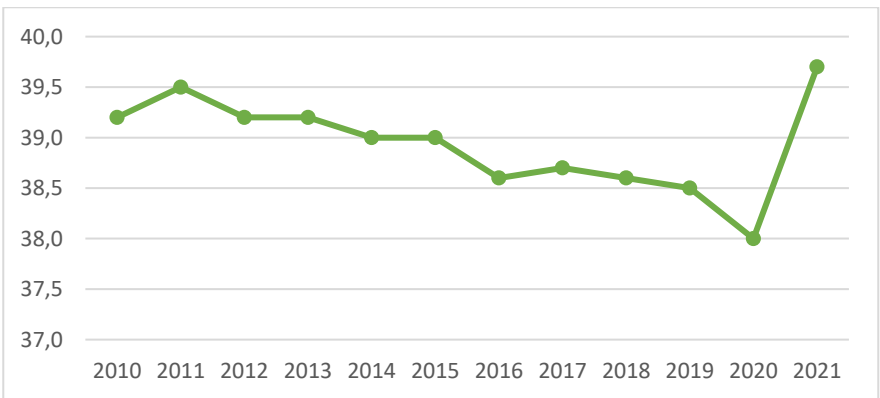
Por otro lado, el gráfico 4 refleja las horas trabajadas por las mujeres con dependientes (con uno o más menores). En 2010, estas mujeres dedicaban un promedio del 38.4% de su semana al trabajo, porcentaje que se incrementó al 38.8% en 2021. Ambas figuras evidencian un aumento sutil en el promedio de horas trabajadas semanalmente entre 2010 y 2021, lo que permite entender cómo las responsabilidades y circunstancias personales de las mujeres influyen en el tiempo que dedican al ámbito laboral.

GRÁFICO 2. Jornada laboral de las mujeres ocupadas de 15 años y más, según el número de menores de 0 a 5 años presentes en el hogar, con o sin menores (En horas promedio semanales)



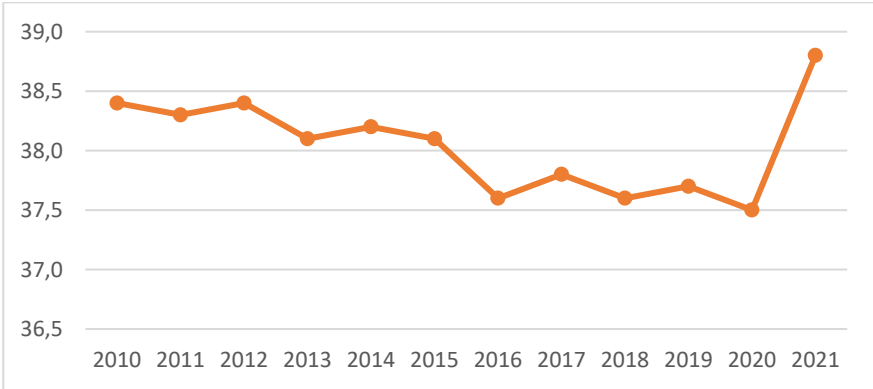
Nota: Adaptado de la CEPAL / Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG, 2021). Consultado 2023.

GRÁFICO 3. Jornada laboral de las mujeres ocupadas de 15 años y más, según el número de menores de 0 a 5 años presentes en el hogar, sin menores (En horas promedio semanales)



Nota: Adaptado de la CEPAL / Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG, 2021). Consultado 2023

GRÁFICO 4. *Jornada laboral de las mujeres ocupadas de 15 años y más, según el número de menores de 0 a 5 años presentes en el hogar, con uno o más menores (En horas promedio semanales)*



Nota: Adaptado de la CEPAL / Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG, 2021). Consultado 2023

En América Latina es crucial la implementación de medidas que faciliten la conciliación entre la vida laboral y familiar, considerando factores como el tiempo, los ingresos y los servicios disponibles. Estas políticas buscan equilibrar las horas dedicadas al trabajo y a las responsabilidades familiares. Este enfoque se ve respaldado por el informe de la CEPAL (2014), que destaca los siguientes puntos:

– Por un lado, están las políticas secuenciales, que se fundamentan en medidas destinadas a salvaguardar la estabilidad de los ingresos de los trabajadores durante el período dedicado al cuidado de dependientes. Estas políticas incluyen licencias por maternidad, paternidad y parentales, así como ciertas políticas de flexibilidad horaria y trabajo a tiempo parcial. Estas licencias pueden abarcar largos períodos de tiempo, incluso meses, e implicar muchos días de trabajo, como es el caso de las licencias por maternidad. También pueden representar breves intervalos de tiempo dentro de una misma jornada laboral semanal, como ocurre con el trabajo a tiempo parcial o ciertos tipos de jornadas flexibles.

– Por otro lado, están las políticas de desfamiliarización de los cuidados, las cuales se focalizan en las transferencias y servicios que delegan las responsabilidades de cuidado de las familias al Estado. Estas políticas son de carácter público, ya que implican incentivos o subsidios para la prestación privada, así como la legislación que obliga a los empleadores a proporcionar subsidios, servicios o ambos. Aunque estas políticas se centran en las madres y mujeres trabajadoras, en América Latina se está comenzando a considerar de manera gradual a los padres en estas medidas.

– Asimismo, existen regulaciones relacionadas con la contratación de servicios de cuidado remunerados desde el hogar, una política que se ha implementado en respuesta a la pandemia del SARS-COV-2, transformando el hogar en un lugar de trabajo. Estas políticas, también conocidas como "políticas regulatorias de la compra de servicios prestados desde el domicilio del contratante", implican la contratación individual de personal, predominantemente femenino, para labores domésticas. Esta práctica representa una alternativa a los servicios proporcionados por instituciones dedicadas al cuidado. Sin embargo, tiene diferentes implicaciones para el rol que el Estado desempeña en términos de desfamiliarización y mercantilización de los cuidados, ya que la regulación del trabajo doméstico remunerado generalmente no se incluye en las políticas de conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares.

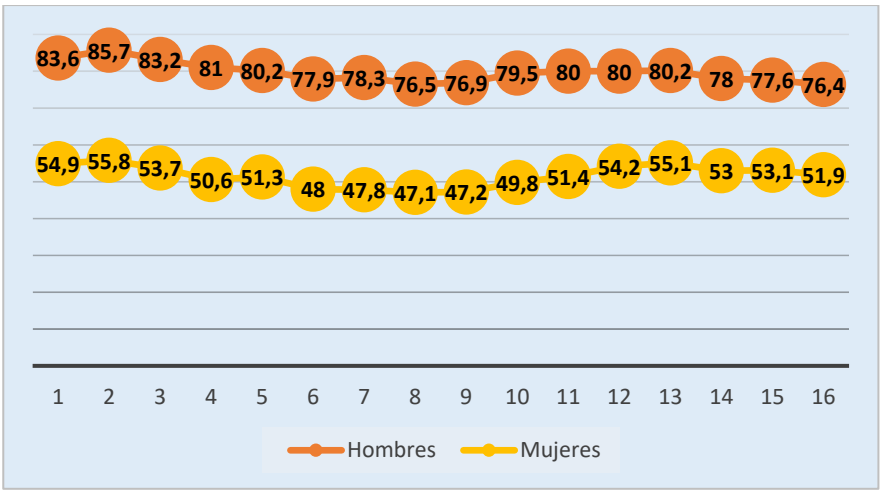
Estas políticas reflejan intervenciones tanto en el ámbito laboral como en el social. En todos los casos, el Estado puede intervenir, ya sea de manera activa o por omisión, dejando las soluciones a la tensión entre la vida familiar y laboral a formas de trabajo no remunerado, voluntario o mal pagado. Las políticas secuenciales, desfamiliarizadoras y regulatorias son distintas en términos cualitativos, pero complementarias en lo que respecta a la conciliación entre la vida familiar y laboral. Por lo tanto, es comprensible que una mayor presencia de uno de estos tipos de políticas no compense adecuadamente la ausencia de las otras.

1.2.2. Un acercamiento a la realidad de Ecuador

En los últimos 10 años, Ecuador no ha experimentado cambios significativos en la tasa de participación económica de su población. De acuerdo con los datos proporcionados por la CEPAL (2021), la participación económica de la población ecuatoriana era del 72.7% en 2001, mientras que en 2020 se redujo al 63.9%. En este período, se observó una disminución en la tasa de participación económica tanto de hombres como de mujeres.

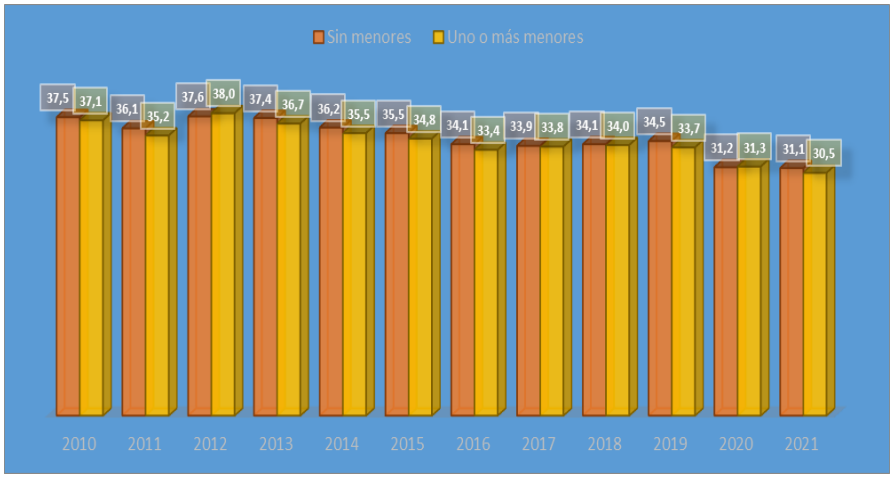
Según las estimaciones de este mismo organismo, representadas en EL gráfico 5, la tasa de participación económica femenina disminuyó del 59.9% en 2001 y al 51.9% en 2020. Paralelamente, la participación económica masculina también descendió del 85.8% al 76.4% durante el mismo período. Es importante resaltar que persiste una brecha considerable en la participación económica entre hombres y mujeres.

GRÁFICO 5. *Tasa de participación económica de la población ecuatoriana (Porcentaje de la población económicamente activa)*



Nota: Adaptado de la CEPAL / Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG, 2021). Consultado 2023.

GRÁFICO 6. Jornada laboral de las mujeres ocupadas en Ecuador de 15 años y más, según el número de menores de 0 a 5 años presentes en el hogar, sin menores o con uno o más menores (En horas promedio semanales)



Nota: Adaptado de la CEPAL / Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG, 2021). Consultado 2023

El gráfico 6 presenta una comparación del promedio de horas trabajadas por las mujeres con y sin menores de 0 a 5 años en el hogar. Aunque la variación no es significativa, es relevante para la conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares. En 2010, las mujeres con dependientes (menores de 0 a 5 años) trabajaban un promedio semanal del 37.1%, mientras que las mujeres sin menores dedicaban un promedio del 37.5% de su semana al trabajo. Para 2021, el promedio semanal de horas trabajadas por las mujeres con menores se redujo al 30.5%, y para las mujeres sin menores, al 31.1%.

En las últimas dos décadas el Ecuador ha experimentado cambios significativos en su gobierno y política, los cuales han influido en el estilo de vida de sus habitantes. En 2008, la Constitución del Ecuador fue actualizada y modificada, incorporando leyes y normativas que enfatizan el principio de igualdad, así como políticas públicas orientadas a la igualdad de género, las cuales buscan mitigar ciertos desafíos o problemas entre el Estado y la familia.

En la tabla 1, se describen los artículos destacados de la normativa ecuatoriana vigente relacionada con la conciliación laboral y familiar.

TABLA 1. *Normativa Laboral Ecuatoriana asociada a la conciliación laboral y familiar*

Norma	Título	Artículo	Objetivo de la Norma	Ámbito
Normativa laboral respecto a la maternidad, paternidad, adolescencia e infancia.	Derecho a la remuneración del trabajador por nacimiento de su hijo	**Art. 152**	Remuneración del trabajador por nacimiento de su hijo	Madre: Licencia con remuneración de doce semanas, en caso de nacimientos múltiples el plazo se extiende por diez días adicionales. Padre: Licencia con remuneración por diez días, en caso de nacimientos múltiples o por cesárea se prolongará por cinco días más. Fallecimiento de la madre durante el parto o mientras goza de la licencia por maternidad, el padre podrá hacer uso de la totalidad.
	Derecho a recibir remuneración completa y a no ser despedida por embarazo	**Art. 153**	Protección a la mujer embarazada	No se podrá dar por terminado el contrato de trabajo por causa del embarazo de la mujer trabajadora y el empleador no podrá reemplazarla definitivamente dentro del período de doce semanas que fija el artículo anterior.
	Derecho a ausentarse por un año del trabajo por incapacidades causadas por el embarazo o parto	**Art. 154**	Incapacidad para trabajar por enfermedad debida al embarazo o al parto	En caso de que una mujer permanezca ausente de su trabajo hasta por un año a consecuencia de enfermedad que, según el certificado médico, se origine en el embarazo o en el parto, y la incapacite para trabajar, no podrá darse por terminado el contrato de trabajo por esa causa. No se pagará la remuneración por el tiempo que exceda de las doce semanas fijadas en el artículo precedente, sin perjuicio de que por contratos colectivos de trabajo se señale un período mayor.

	Derecho a rebaja de carga laboral de la madre lactante y de que la empresa cuente con guarderías y espacios para la lactancia	**Art. 155**	Guardería y lactancia.	En las empresas permanentes de trabajo que cuenten con cincuenta o más trabajadores, el empleador establecerá anexo o próximo a la empresa, o centro de trabajo, un servicio de guardería para la atención de los hijos de éstos, suministrando gratuitamente atención, alimentación, local e implementos para este servicio. Durante los doce meses posteriores al parto, la jornada de la madre lactante durará seis horas, de conformidad con la necesidad de la beneficiaria
	Derecho a la extensión por nueve meses del permiso de maternidad y paternidad sin remuneración	**Art. 28**	Licencia o permiso sin remuneración para el cuidado de los hijos	El trabajador o trabajadora, concluida la licencia o permiso por maternidad o paternidad, tendrán derecho a una licencia opcional y voluntaria sin remuneración, hasta por nueve meses adicionales, para atender al cuidado de los hijos, dentro de los primeros doce meses de vida del niño o niña. Esta licencia aplicará también para el caso de padres o madres adoptivos.
	Derecho a licencia de remuneración por quince días por motivo de adopción.	**Art. 27**	Licencia por Adopción.	Los padres adoptivos tendrán derecho a licencia con remuneración por quince días, los mismos que correrán a partir de la fecha en que la hija o el hijo le fueren legalmente entregado.

	Derecho a licencia remunerada por veinte y cinco días debido a hijo con enfermedad degenerativa	**Art. 27**	Licencia con sueldo a los trabajadores para el tratamiento médico de hijas o hijos que padecen de una enfermedad degenerativa.	La trabajadora y el trabajador tendrán derecho a veinte y cinco días de licencia con remuneración para atender los casos de hija o hijo hospitalizados o con patologías degenerativas; licencia que podrá ser tomada en forma conjunta o alternada. La ausencia al trabajo se justificará mediante la presentación de un certificado médico otorgado por el facultativo especialista tratante y el correspondiente certificado de hospitalización.
Normativa laboral respecto a las consideraciones de salarios por motivo de familia.	Consideraciones para las fijaciones de sueldos, salarios y remuneraciones básicas mínimas unificadas	**Art. 126**	Para la fijación de sueldos, salarios y remuneraciones básicas mínimas unificadas las comisiones tendrán en cuenta:	El sueldo, salario o remuneración básica mínima unificada baste para satisfacer las necesidades normales de la vida del trabajador, considerándole como jefe de familia y atendiendo a las condiciones económicas y sociales de la circunscripción territorial para la que fuere a fijarse

Nota. Elaboración propia a partir de la información recopilada del (Honorable Congreso Nacional, 2020) y la (Ley Orgánica de Servicio Público LOSEP, 2010). Consultado 2023.

Las políticas públicas familiares desempeñan un papel importante entre la vida familiar y laboral. Como se puede observar, estas medidas parecen no ser estrictamente restrictivos, ya que el empleador tiene más de una opción para proporcionar servicios o permisos relacionados con la vida familiar de sus trabajadores (como es el caso de contar con guarderías).

2. OBJETIVOS

- Analizar la evolución de las políticas laborales y familiares en América Latina, prestando especial atención a la realidad ecuatoriana.
- Identificar la expedición de políticas públicas sólidas que promuevan la conciliación entre la vida familiar y laboral en la región.

3. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, que, siguiendo a Baptista et al. (2014), permite explorar e interpretar los hechos asociados a la conciliación laboral y familiar a partir de una idea y visión. Esta metodología brinda una comprensión más profunda de las experiencias de algunos países de la región latinoamericana.

La revisión bibliográfica especializada, como la propuesta por Gürtler & Huber (2007), permite identificar y analizar la literatura existente relacionada con el tema de investigación. Para ello, se realizaron búsquedas en diversas bases de datos académicas, bibliotecas digitales y otros recursos, utilizando una combinación de palabras clave relevantes. Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios más pertinentes y de alta calidad para esta revisión.

El proceso de análisis incluyó la codificación inicial, la generación y definición de temas, así como la presentación de los resultados. Los datos cualitativos recogidos se consideraron utilizando el análisis temático. Se organizaron y sistematizaron los hallazgos, identificando patrones y tendencias a partir de criterios como la cronología, la validez y la relevancia. Esto permitió describir el estado actual del conocimiento sobre la conciliación laboral y familiar, y fortalecer las bases teóricas estudiadas.

A través del análisis exploratorio, se pudo identificar las principales tendencias de las políticas de conciliación existentes en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y Ecuador. Además, se observó cómo los cambios socioeconómicos y culturales han influido en la necesidad de equilibrar las responsabilidades laborales y familiares. Se destacan los avances y desafíos en la promoción de la conciliación laboral y familiar, considerando factores como la licencia parental y la flexibilidad en los horarios.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es importante destacar que, a pesar de la puesta en marcha de políticas públicas que buscan promover la conciliación entre la vida laboral y familiar, se ha observado una notable escasez de información. Esta

situación podría atribuirse a que, en la región, la conciliación aún no se ha consolidado como un problema público.

La división de carga dentro del entorno familiar, pese al reconocimiento formal de la igualdad entre hombres y mujeres, la realidad material dista mucho de ser la ideal, y las responsabilidades familiares siguen atendiéndose principalmente por las mujeres, quienes se ven obligadas a renunciar a su permanencia y promoción profesional además de enfrentarse a una doble jornada de trabajo-hogar (Vázquez, 2022)

En la última década se han experimentado cambios en las políticas de la región latinoamericana. A medida que se reconoce la necesidad de políticas de conciliación, los países buscan implementar servicios que se alineen con estas necesidades. A partir de la evidencia recopilada se obtuvieron los siguientes resultados.

En países como Argentina, que mantiene vigente la Ley de Contrato de Trabajo, 1976, establece que los trabajadores con hijos de hasta seis años pueden solicitar reembolsos documentados por gastos de guardería y/o sala maternal, siempre que la empresa no cuente con dichas instalaciones (Art. 103). En este país, el tiempo promedio de trabajo es de 7 horas que incluye el trabajo remunerado, el cuidado de personas dependientes y el trabajo doméstico. Según Rodríguez et al., (2010), las mujeres en Argentina trabajan, en promedio, un cuarto de hora más que los hombres. La diferencia sustancial entre mujeres y hombres se evidencia al examinar la composición de este tiempo de trabajo. Las mujeres dedican 3 horas al trabajo doméstico para su propio hogar, una hora al cuidado de niños y adultos del hogar, y dos horas y tres cuartos al trabajo remunerado. Los hombres, por otro lado, dedican en promedio 5 horas y cuarto al trabajo remunerado, poco más de una hora al trabajo doméstico para su propio hogar, y menos de media hora al cuidado de niños o adultos de su propio hogar.

El Programa Mundial de Alimentos (PMA) destaca que en Bolivia la provisión estatal de servicios de cuidado infantil es “insignificante”, debido a la escasa atención del Estado en la asignación de guarderías para el cuidado de los niños. La única iniciativa de cobertura significativa ha sido el Programa de Atención a Niños y Niñas (PAN), ejecutado por el

Gobierno central y las prefecturas departamentales con el apoyo del PMA y del BID. Este programa se centró en la atención de niños menores de seis años considerados en riesgo social, abarcando salud primaria, alimentación y protección. Esto se logró a través de educadoras populares en centros infantiles urbanos y rurales, y adaptando casas en los barrios para este propósito. Según el PMA, existieron 2.017 centros en todo el país, acogiendo entre 8 y 40 niños por centro, llegando a un total de aproximadamente 72.000 niños y niñas. Uno de los objetivos adicionales de este programa fue "proporcionar tiempo libre a las madres que dejan a sus hijos en los centros, para que puedan emplearlo en actividades productivas, educativas y/o de gestión comunal" (CEPAL, 2007).

Chile ha establecido un texto refundido, coordinado y sistematizado del Código del Trabajo, el cual fue promulgado y actualizado en el año 2023. Este código impone obligaciones a los establecimientos que emplean a 20 o más trabajadoras. Entre estas obligaciones se incluye la implementación de salas anexas donde las mujeres pueden alimentar y cuidar a sus hijos menores de dos años mientras están en el trabajo (Art. 203). A finales de los años noventa, Chile tenía una baja tasa de participación laboral femenina, especialmente en el sector de menor ingreso. Esto generó un alto costo en el otorgamiento de licencias por enfermedad del hijo/a, lo que a su vez generó una preocupación por proporcionar servicios de cuidado infantil. El servicio de cuidado que se brindó a la mujer trabajadora ya sea jefe de hogar, madre soltera o adolescente, cubre jornadas de 8 horas laborales, e incluso puede extenderse si es necesario. De esta manera, se contribuye a la conciliación trabajo-familia y a la inclusión de la mujer en el ámbito laboral (Salvador, 2007).

En Colombia, durante el periodo comprendido entre 2014 y 2018, la conciliación con corresponsabilidad entre la vida laboral y familiar no fue reconocida como un problema público sistémico. No obstante, se registraron avances en la agenda institucional del Legislativo y del Gobierno, que incluyeron estrategias de conciliación con el objetivo de fortalecer la unidad familiar y brindar apoyo a las familias (Olivera, 2018). En este país, los programas públicos de cuidado infantil surgieron gracias a las mujeres de sectores populares que se encargaban del cuidado de los niños del barrio mientras sus madres trabajaban. Estos programas

o servicios han sido institucionalizados por el Estado y son conocidos actualmente como programas públicos de cuidado infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), los cuales tienen cobertura a nivel nacional. Lamentablemente, la remuneración que el Estado ofrece a estas mujeres trabajadoras es muy baja, al punto de no reconocer sus derechos laborales más básicos, como la seguridad social (Salvador, 2007). Sólo un poco más de la tercera parte de la población menor de 5 años recibe algún tipo de atención institucional. Según la Encuesta de Calidad de Vida 2003, del total de niños, el 52,2% permanece con su madre o padre en su casa, el 34,6% asiste a un hogar comunitario, el 8,6% está al cuidado de algún familiar mayor de edad y el 1,7% acompaña a su padre o madre al trabajo (Rodríguez et al., 2010).

En Ecuador, el Código del Trabajo, publicado en el Registro Oficial Suplemento 167 del 16 de diciembre de 2005 y con su última reforma el 22 de junio de 2020, establece ciertos requisitos para las empresas privadas de tamaño mediano y grande. Estos requisitos tienen como objetivo asegurar que el empleador brinde apoyo a sus empleados en temas relacionados con el "trabajo de mujeres y menores", un título que se encuentra en el capítulo VII del mismo código. Este capítulo busca garantizar un equilibrio entre el trabajo y la familia; además de establecer obligaciones y sanciones para las empresas, también describe en algunos artículos opciones que el empleador puede elegir, de acuerdo con sus posibilidades, para cumplir con los diversos objetivos que la norma solicita con relación a la conciliación familiar-laboral (Orellana, 2018). No obstante, este asunto aún no ha sido reconocido como una problemática pública, por lo que no se ha incluido un apartado específico en el código laboral que promueva políticas para la conciliación entre la vida laboral y familiar.

Es importante reconocer los avances positivos de las políticas analizadas. A pesar de ciertas limitaciones, es evidente que estas políticas contribuyen a la corresponsabilidad estatal, permitiendo una mejor distribución de las responsabilidades de cuidado entre hombres y mujeres. De los cinco países estudiados, se puede observar cómo los servicios de cuidado refuerzan la corresponsabilidad estatal, que se ve obligada a

incorporar horarios accesibles que se alineen con las jornadas laborales formales y de tiempo completo.

5. CONCLUSIONES

Al concluir este estudio exploratorio, se observa que:

En América Latina, una gran proporción de personas enfrenta dificultades para equilibrar adecuadamente su vida laboral y familiar. Esta situación afecta principalmente a las mujeres debido a diversas condiciones, como la desigualdad salarial y la falta de políticas públicas efectivas de conciliación. A pesar del reconocimiento formal de la equidad de género, la realidad práctica está lejos de este ideal. Las responsabilidades familiares siguen recayendo principalmente en las mujeres, quienes a menudo se ven obligadas a renunciar a su desarrollo y promoción profesional, además de enfrentar una doble jornada entre las responsabilidades del trabajo y del hogar.

La vida laboral no solo se ve influenciada por factores inherentes al entorno de trabajo, sino también por todo lo que sucede en otras áreas de la vida cotidiana que conforman la realidad de los individuos. En los países estudiados, existen dos factores clave que impactan en el intento de conciliar la vida laboral y familiar: los factores económicos y los factores sociales.

Se observan diferencias entre los países de la región en términos de políticas y prácticas de conciliación. En particular, la dinámica en Ecuador aún no ha logrado crear condiciones propicias para una completa implementación de políticas de conciliación entre el trabajo y la familia. Todavía se necesitan medidas que alivien la carga doméstica y promuevan una distribución equitativa de las tareas laborales y familiares. Es fundamental promover políticas laborales flexibles, fortalecer los servicios de cuidado infantil y brindar apoyo a los trabajadores con responsabilidades familiares.

Las medidas de conciliación de la vida laboral y familiar no se expresan necesariamente con ese título dentro del código de trabajo de los países estudiados. Sin embargo, estas medidas están relacionadas con

permisos, ausencias obligatorias por maternidad o cuidado de los hijos, y cualquier medida que contribuya al equilibrio entre la vida laboral y familiar. Para implementar estas medidas, es necesario primero establecerlas dentro de la normativa laboral como un apartado específico de políticas de conciliación entre la vida laboral y familiar. Posteriormente, es crucial que se difundan estas medidas en todos los sectores de la economía para evitar la desinformación. De esta manera, los empleados, de acuerdo con sus necesidades, podrán optar por cualquier medida que les permita establecer un equilibrio adecuado entre su vida laboral y familiar.

La conciliación laboral y familiar es una responsabilidad compartida que requiere del compromiso y la cooperación conjunta del Estado y de la sociedad. El Estado tiene la responsabilidad de establecer y garantizar el cumplimiento de políticas que faciliten la conciliación entre la vida laboral y familiar. Esto puede implicar la implementación de leyes laborales flexibles, la promoción de la igualdad de género en el lugar de trabajo y la provisión de servicios asequibles y de alta calidad para el cuidado de niños y ancianos. Además, el Estado puede desempeñar un papel crucial en la promoción de una cultura laboral que valore y respete la necesidad de los trabajadores de equilibrar sus responsabilidades laborales y familiares.

La sociedad también desempeña un papel fundamental. En ese sentido, las empresas pueden adoptar políticas de trabajo flexibles, brindar apoyo a los empleados con responsabilidades familiares y fomentar un ambiente laboral que respete la vida personal de los empleados. Por otro lado, los individuos y las familias pueden esforzarse por establecer límites saludables entre el trabajo y la vida personal y apoyarse en redes de apoyo y de cuidado cuando lo consideren necesario. La modalidad de teletrabajo es una medida que podrían adoptar las empresas en la que la conciliación laboral y familiar resulte productiva, eficaz y satisfactoria para los trabajadores y los directivos.

Las nuevas generaciones del mercado de trabajo exigen actuaciones que ayuden a conciliar sus obligaciones laborales con sus aspiraciones personales. Sin embargo, la falta de conocimiento es el principal factor que impide a los empleados aprovechar estas herramientas que podrían

mejorar su calidad de vida. Por ello, se propone que la empresa o el empleador promueva y difunda los derechos y deberes definidos por la ley. Esto se puede lograr a través de programas de capacitación en temas de protección de la maternidad, paternidad y responsabilidades familiares.

Finalmente, la dinámica de las políticas públicas aún no ha logrado crear completamente las condiciones adecuadas para una total implementación de políticas de conciliación entre el trabajo y la familia. Aunque el Estado reconoce estas políticas, todavía se necesitan medidas que alivien la carga doméstica y promuevan una distribución equitativa de tareas y responsabilidades familiares. La participación de las personas al solicitar políticas que respalden una conciliación entre el trabajo y la familia contribuirá a que estas políticas se conviertan en auténticas políticas de Estado, superando los límites efímeros de un periodo de gobierno.

6. REFERENCIAS

Biedma Ferrer, J., & Medina Garrido, J. (abril de 2014). Impacto de la conciliación laboral y familiar en el desempeño organizativo. Intangible capital, 10(3), 448-466. Doi:10.3926/ic.506

CEPAL. (2007). Unidad Mujer y Desarrollo. El cuidado de la niñez en Bolivia y Ecuador: derecho en algunos, obligaciones de todas. Serie Mujer y Desarrollo.

CEPAL. (diciembre de 2014). Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *Revista CEPAL* (114), 107-125. Obtenido de https://hdl.handle.net/11362/37439

CEPAL Y CELADE. (2021). División de Población de la CEPAL. Revisión 2019 y Naciones Unidas, División de Población. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Panorama Mundial de Población. Revisión 2019. Obtenido de CELADE. División de Población de la CEPAL. Obenido de: https://shre.ink/DVvq

Greenhaus, J. H., y Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. En Academy of Management Review (págs. 76-88). Academy of Management Review. DOI: https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352

Gürtler, L., & Huber, G. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. En *Liberabit* (Vol. 13, págs. 37- 52). Liberabit. Obtenido de https://shre.ink/DVvS

Hernández Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (27 de septiembre de 1976). De la Remuneración del Trabajador, Beneficios Sociales. Argentina.gob.ar. Obtenido de https://shre.ink/DVve

Honorable Congreso Nacional. (22 de junio de 2020). Código de Trabajo. *Registro Oficial Suplemento Nº 167*.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A. (1965). Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity. En Administrative Science Quarterly (Vol. 10, págs. 125- 129). Sage Publications, Inc. DOI:https://doi.org/10.2307/2391654

Karasek, R. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. En Administrative Science Quarterly (Vol. 24, págs. 285-308). Sage Publications, Inc. DOI: https://doi.org/10.2307/2392498

Kossek, E., & Lobel, S. (1996). Human resource strategies to support diversity in work and personal lifestyles: beyond the 'family friendly' organization. En Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace. Blackwell Business.

Ley Orgánica de Servicio Público LOSEP. (06 de octubre de 2010). Normativa Laboral Ecuatoriana. *Registro Oficial Suplemento 294*.

Maganto, J. M., Bartau, I., & Etxeberría, J. (2003). La participación en el trabajo familiar: Un reto educativo y social. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9(2), 160-183. DOI:https://doi.org/10.7203/relieve.9.2.4336

Moreno Mínguez, A. (2015). La Ambivalencia ante la corresponsabilidad parental en España; una cuestión de género. En Revista de estudios de género, la ventana (Vol. 5, págs. 46-98). Obtenido de https://shre.ink/DVvb

Olivera Rojas, F. (2018). Conciliación con corresponsabilidad de la vida familiar y laboral: análisis de la construcción como problema público en Colombia durante el cuatrienio 2014-2018. Repositorio Universidad Externado de Colombia. DOI:https://doi.org/10.57998/8b1c-dz15

Orellana Villarreal, M. F. (2018). *Mujer y conciliacion de la vida laboral y familiar: El sector público en Ecuador a partir de la constitucion del 2008.* Repositorio Universidad Central del Ecuador. Obtenido de https://shre.ink/DVvD

Organización Internacional del Trabajo. (22 de julio de 2009). *Trabajo y Familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social.* Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: https://shre.ink/DVvr

Orlandina de Oliveira, B. (2012). Familia y Trabajo: un recorrido por las diversas perspectivas de análisis. En Estudios Sociológicos XXX: Número extraordinario, 2012 (Vol. 30, págs. 191-211). Obtenido de https://shre.ink/DVvB

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (marzo de 2015). Procesos de Transversalidad de la igualdad de género en las políticas públicas en America Lastina y El Caribe. Obtenido de PNUD: https://shre.ink/DVvs

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (08 de diciembre de 2019). Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente:Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Obtenido de PNUD: https://shre.ink/DVvW

Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E., & Máiquez, M. L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. En Intervención Psicosocial (Vol. 18, págs. 113-120). DOI:https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a3

Rodríguez, C., Giosa, N., & Nieva, D. (noviembre de 2010). Las Políticas de conciliación entre la vida laboral y familiar. las implicancias económicas y sociales de su ausencia en America Latina. *Centro interdisciplinario para el estudio de politicas publicas*, 1-73. Obtenido de https://shre.ink/DVvT

Salvador, S. (octubre de 2007). Estudio Comparativo de la "economía del cuidado" en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay. *Comercio, Género y Equidad en América Latina: Generando conocimiento para la acción Política*. Obtenido de https://shre.ink/DVvQ

Vázquez Macías, A. (2022). La evolución del régimen jurídico del trabajo de la mujer. La conciliación de la vida laboral y familiar como vía estratégica para alcanzar la igualdad de género. Repositorio Universidad de Oviedo.

RELACCIÓN ENTRE TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO EN NIÑOS Y LA COMPOSICIÓN DEL MICROBIOMA

María Teresa Iglesias López
Universidad Francisco de Vitoria

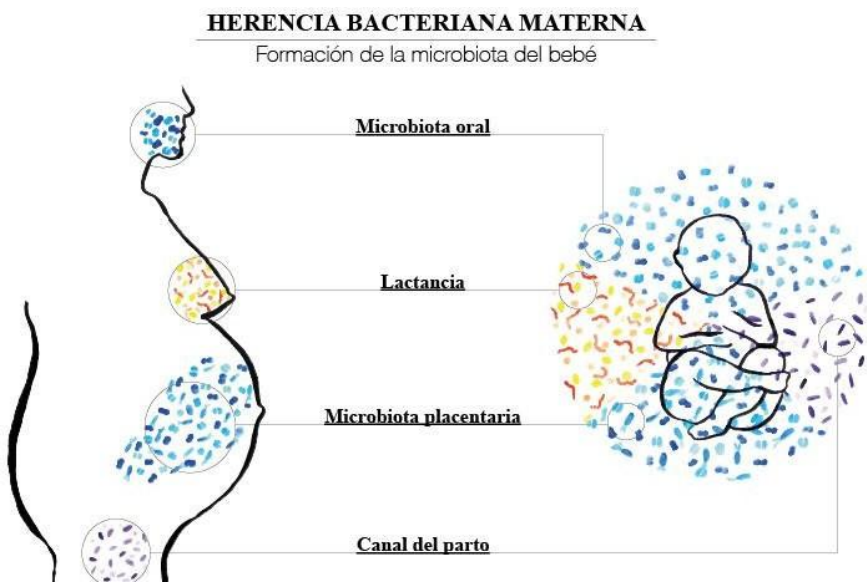
1. INTRODUCCIÓN

Los trastornos del neurodesarrollo se encuentran vinculadas a funciones cerebrales dinámicas. Parecen relacionarse con el crecimiento y desarrollo cerebral, unidos a alteraciones neurológico-cognitivas o psiquiátrica, que suelen aparecer desde el momento el nacimiento. A causa de ello, se observa una ralentización del procesamiento de la información, problemas de memoria, expresión y comprensión verbal, alteraciones en la motricidad, rigidez de pensamiento, etc. [1,2] (15,16). Tiene lugar una alteración en el funcionamiento de los neurotransmisores del Sistema Nervioso Central, en concreto hay problemas en la recaptación presináptica de dopamina y noradrenalina, lo que genera un funcionamiento deficiente de los mecanismos de autocontrol y función ejecutiva del cerebro [3].

La microbiota intestinal ejerce una influencia significativa en la salud y bienestar a lo largo de la vida. Y el tipo de parto también es fundamental, dado que el aumento de nacimientos por cesárea está generando un debate sobre sus implicaciones a largo plazo en la salud [4].

La microbiota intestinal puede repercutir sobre el neurodesarrollo a través del eje microbioma-intestino-cerebro, que puede afectar a la manifestación del autismo. Este eje es la conexión entre el ámbito cognitivo del cerebro, las funciones intestinales y el área emocional[6,] La microbiota se verá afectada por el tipo de parto, edad gestacional, alimentación, estilo de vida, condiciones ambientales y localización geográfica [7,8].

FIGURA 1. *Formación de la microbiota del recién nacido*[5] *(B)*



El eje. intestino-cerebro, es un sistema de comunicación neurohumoral bidireccional, así cambios en uno u otro sentido provocarán alteraciones [9]. El nervio vago, neurohormonas, ácidos grasos de cadena corta y al eje hipotálamo-pituitario-adrenal, son distintas vías de comunicación de este eje. La microbiota puede llegar a sintetizar o influir en la síntesis y metabolización de estas neurohormonas. Y la formación de los ácidos grasos de cadena corta gracias a la microbiota, que atravesarán la barrera hematoencefálica y en el hipotálamo regularán los niveles de GABA y glutamina [9,10]. Una variación en la composición de la microbiota intestinal o disbiosis, provocará un envío de señales al cerebro que posteriormente provocará una degeneración celular, una inflamación leve, el incremento del estrés oxidativo y una perturbación del metabolismo energético que favorecerá la progresión de trastornos neuropsiquiátricos, neurológicos y procesos de neurodegeneración [10]. También se van a ver afectados por la composición de la microbiota neurotransmisores que participan en procesos cognitivos complejos como dopamina, noradrenalina y serotonina [11].

La disbiosis, puede estar implicada en la presencia de trastornos tanto psiquiátricos como gastrointestinales. No es poco común que personan con trastornos de ansiedad, TOC y de estado de ánimo padezcan enfermedades inflamatorias intestinales (EII). Por ejemplo, dolor abdominal en el trastorno de pánico [12,13,14]. Al mismo tiempo, el sistema inmunitario también está relacionado con el eje intestino-microbiota-cerebro. Una composición desequilibrada de la microbiota intestinal podría perjudicar el epitelio intestinal, cuyo papel es imprescindible en la defensa contra los patógenos. Es frecuente, al presentar disbiosis, una alteración denominada permeabilidad intestinal en personas con TEA. Contribuye al intestino permeable los lipopolisacáridos (LPS), que son una endotoxina proinflamatoria que estimula la actividad de áreas como la amígdala, que controlan el comportamiento y las emociones. Por otro lado, la disbiosis también aumenta la concentración de ácidos grasos de cadena corta, que pueden estimular las células inmunitarias (microglías) del sistema nervioso central, lo que provocará un crecimiento de citoquinas que pueden modificar conexiones de la barrera hematoencefálica y cerebrales. Por último, las últimas evidencias constatan que la microbiota podrían modular procesos de mielinización y de maduración neuronal, importantes en el control de la memoria de trabajo, funciones ejecutivas y en el control de las emociones [14,15].

2. OBJETIVO

El objetivo es estudiar si existe una relación entre los cambios de la microbiota y los trastornos del neurodesarrollo.

3. METODOLOGÍA

Revisión sistemática sobre artículos relacionados con el papel de la microbiota y su relación con las enfermedades del neurodesarrollo, en PubMed, CINAHL, Scielo y WOS. Las palabras clave utilizadas fueron: microbiota, gut-brain axis, neurodegenerative disorders. environmental risk factors, pregnancy prenatal risk factor. Se combinaron estas palabras con el operador booleano AND y OR. Se seleccionaron artículos desde el año 2014-2024.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se ha visto que, en los trastornos del neurodesarrollo, va a haber una influencia no sólo de factores de riesgo prenatales, sino también de otros de riesgo perinatales y postnatales.

Así previo al embarazo, parece que la edad de los progenitores y sobre todo la diferencia de edad entre ambos, puede afectar a la aparición de ciertos trastornos del neurodesarrollo del futuro niño[16,17]. También parece que influye ciertos condicionantes en la madre, como puede ser obesidad, hipertensión arterial, alteraciones tiroideas, diabetes[16,18,19]. Algunas patologías maternas como anemia, artritis reumatoide, lupus eritematoso o enfermedad celíaca parecen asociarse a un mayor riesgo de este trastorno del desarrollo neurológico en la descendencia [16].

También se ha encontrado una mayor prevalencia de los trastornos del neurodesarrollo, cuando la madre ingiere determinados medicamentos, como él paracetamol, ácido valpróico o ansiolíticos del grupo de los inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina [16, 20,21].

En cuanto a sustancias tóxicas, se ha encontrado relación entre este trastornos y la exposición a insecticidas organofosforados, metales pesados como plomo o mercurio y ftalatos [16].

En el momento del parto parece que podría influir en este trastorno del neurodesarrollo, cuando a la madre se le practica cesárea, el bebé es sometido a un cierto grado de estrés y además se han encontrado niveles plasmáticos menores de oxitocina en los niños nacidos por esta técnica, lo que parece afectar al neurodesarrollo, a lo que se une una alteración del eje suprarrenal pituitario hipotalámico, que está bien ajustado cuando el parto es por vía vaginal y una alteración de la microbiota, que en este caso se asemeja a la dela piel de la madre [17].

En lo que respecta a la población microbiana, se ha encontrado que sufren disbiosis y permeabilidad intestinal [25]. En algunos casos se ha visto una disminución de *Lachnoclostridium* y *Dialister* y prevalencia de Clostridium, *Neisseria, Faecalobacterium, Streptococcus*, *Roseburia*, *Enterococcus, Acinetobacte, Bacteroidetes* y *Firmicutes* [22, 23,24, 25,26].

También se ha observado que un desequilibrio en la microbiota intestinal, puede potenciar algunos síntomas, así por ejemplo la población de *Coprococcus*, se ha asociado a un incremento de los síntomas específicos alteración en la atención y en cuanto a *Bacteroides* se ha encontrado en algunos grupos de población un incremento de la impulsividad [25]. También se ha visto que poblaciones bacterianas relacionadas con estados inflamatorios, en lo que tiene lugar un aumento de TNF-α, *Ruminococcus* y *Agathobacter,* provocan ciertas alteraciones en el neurodesarrollo, como un aumento de la impulsividad [27,28].

Finalmente se he observado, que ciertos nutrientes van a ejercer un papel importante como factores protectores de estas enfermedades del neurodesarrollo en niños, como el consumo de vitamina B9, B12, ácidos grados poliinsaturados omega 3, vitamina D y calcio, durante el embarazo [16,29].

5. CONCLUSIONES

1. La composición de la microbiota intestinal es distinta en niños que padecen trastornos neurodegenerativos, aunque existe una amplia variabilidad en los resultados encontrados.
2. Parece que *Faecalibacterium, Coprococcus* y *Agatobacter,* se relacionan con un incremento general de los problemas de atención. Mientras que *Bacteroides*, lo está con la impulsividad.
3. TNF-α, provoca un aumento de la impulsividad.
4. Algunos de estos trastornos, son causantes de una discapacidad en cuanto al desarrollo, en tanto que provocan conductas sensitivas anormales e intereses repetitivos y estrictos.
5. La implementación de medidas preventivas para detectar los factores de riesgo y prevenirlos.
6. Aumento de la investigación, mejorará la calidad de vida de la población.

6. REFERENCIAS

Galán-López, IG: Lascarez-Martínez, S; Gómez-Tello, MF; Galicia-Alvarado, MA (2017). Abordaje integral en los trastornos del neurodesarrollo. Rev Hosp Jua Mex. 2017;84(1):19-25.

Artigas-Pallarés, J; Guitart, M; Gabau-Vila, E (2013). The genetic bases of neurodevelopmental disorders. Rev Neurol, 56, S23-34.

Escofet Soteras, C; Fernández, MA; Torrents Fenoy, C; Martín del Valle, F; Ros Cervera, G; Machado Casas, IS (2022). Trastorno por TDAH. Asoc Esp Pediatría, 1, 85-92.

Castañeda Guillot C. Microbiota intestinal y salud infantil. Revista Cubana de Pediatría [Internet]. 2018 Mar 1;90(1):94–110.

García Berdún E, del Val Burgoa R, Villanueva Villaverde (2019). Parto natural o cesárea, y su relación con la microbiota. En https://elpais.com/elpais/2019/09/18/ciencia/1568820835_254811.html

Fernández Jaén, A; López Martín, S; Albert Bitaubé, J; Martín Fernández-Mayoralas, D; Fernández Perrone, AL; Calleja Pérez, B; et al. (2017). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: perspectiva desde el neurodesarrollo. Rev Neurol, 64 (S01), S101.

Castañeda Guillot C (2018). Microbiota intestinal y salud infantil. Rev Cuba Pediatría, 90 (1), 94-110.

Álvarez, J; Fernández Real, JM; Guarner, F; Gueimonde, M; Rodríguez, JM; Sáenz de Pipaon, M; et al.(2021) Microbiota intestinal y salud. Gastroenterol Hepatol, 44 (7), 519-35.

Gómez Eguílaz M, Ramón Trapero JL, Pérez Martínez L, Blanco JR (2019). El eje microbiota-intestino-cerebro y sus grandes proyecciones. Rev Neurol, 68 (03), 117.

Bashir, Y; Khan, AU (2022). The interplay between the gut-brain axis and the microbiome: A perspective on psychiatric and neurodegenerative disorders. Front Neurosci, 16 :1030694.

Mathee, K; Cickovski, T; Deoraj, A; Stollstorff, M; Narasimhan, G (2020). The gut microbiome and neuropsychiatric disorders: implications for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). J Med Microbiol, 69 (1), 14-24.

Lee, MJ; Lai, HC; Kuo, YL; Chen; CH. (2022). Association between gut microbiota and emotional-behavioral symptoms in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. J Pers Med, 12 (10), 1634.

García Gutiérrez, E; Narbad, A; Rodríguez, JM (2020). Autism Spectrum Disorder associated with gut microbiota at immune, metabolomic, and neuroactive level. Front Neurosci, 14.

Marazziti, D; Buccianelli, B; Palermo, S; Parra, E; Arone, A; Beatino, MF; et al. (2021). The microbiota/microbiome and the gut–brain axis: How much do they matter in psychiatry? Life, 11 (8), 760.

Mehra, A; Arora, G; Sahni, G; Kaur, M; Singh, H; Singh, B; et al. (2023). Gut microbiota and autism spectrum disorder: From pathogenesis to potential therapeutic perspectives. J Tradit Complement Med, 13, 135-49.

Cheng, J; Eskenazi, B; Widjaja, F; Cordero, JF; Hendren, RL (2019). Improving autism perinatal risk factors: A systematic review. Medical Hypotheses, 127, 26-33. 63.

Andoy Galvan, JA; Ramalingam; PN; Patil, SS; bin Shobri, MAS; Chinna, K; Sahrir, MS; et al. (2020). Mode of delivery, order of birth, parental age gap and autism spectrum disorder among Malaysian children: A case-control study. Heliyon, 6 (10), e05068.

Kheirouri, S; Alizadeh, M (2020). Maternal excessive gestational weight gain as a risk factor for autism spectrum disorder in offspring: a systematic review. BMC Pregnancy Childbirth, 20 (1), 645.

Rotem, RS; Chodick, G; Shalev, V; Davidovitch M, Koren G, Hauser R, et al. Maternal thyroid disorders and risk of autism spectrum disorder in progeny. Epidemiology. mayo de 2020;31(3):409-17.

Hisle-Gorman E, Susi A, Stokes T, Gorman G, Erdie-Lalena C, Nylund CM (2018). Prenatal, perinatal, and neonatal risk factors of autism spectrum disorder. Pediatr Res, 84 (2), 190-8.

Kim, JY; Son, MJ; Son, CY; Radua, J; Eisenhut, M; Gressier, F; et al. (2019). Environmental risk factors and biomarkers for autism spectrum disorder: an umbrella review of the evidence. Lancet Psychiatry, 6 (7), 590-600.

Alharthi, A; Alhazmi, S; Alburae, N; Bahieldin, A (2022). The Human Gut Microbiome as a Potential Factor in Autism Spectrum Disorder. Int J Mol Sci, 23 (3), 363.

Zhou, G; Yu, R; Ahmed, T; Jiang, H; Zhang, M: Lv, L; et al (2023). Biosynthesis and characterization of zinc oxide nanoparticles and their impact on the composition of gut microbiota in healthy and attention deficit hyperactivity disorder children. Front Microbiol, 12, 700707.

Wan, L; Ge, WR; Zhang, S; Sun, YL; Wang, B; Yang, G (2020). Case-control study of the effects of gut microbiota composition on neurotransmitter metabolic pathways in children with attention deficit hyperactivity disorder. Front Neurosci, 14, 1-9.

Prehn-Kristensen, A; Zimmermann, A; Tittmann, L; Lieb, W; Schreiber, S; Baving, L; et al. (2018). Reduced microbiome alpha diversity in young patients with ADHD. PLoS One, 13 (7), e0200728.

Jiang, HY; Zhou, GL; Li, XH; et al. (2018). Gut microbiota profiles in treatment-naïve children with attention deficit hyperactivity disorder. Behav Brain Res, 347, 408-413.

Wang, LJ; Li, SC; Li, SW; Kuo, HC; Lee, SY; Huang, LH; et al. (2022). Gut microbiota and plasma cytokine levels in patients with attention-deficit/hyperactivity disorder. Transl Psychiatry, 12, 76.

Wang, Z; Chan, AYL; Coghill, D; Simonof, E, et al. (2021). Association Between Prenatal Expo sure to Antipsychotics and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Autism Spectrum Disorder, Preterm Birth, and Small for Gestational Age. JAMA Intern Med, 181 (10), 1332-40.

Li, YM; Shen, YD; Li, YJ; Xun, GL; Liu, H; Wu, RR; et al. (2018). Maternal dietary patterns, supplements intake and autism spectrum disorders. Medicine, 97 (52), e13902.

REVISIÓN SISTEMÁTICA: LA INFLUENCIA DEL MÉTODO TEACCH EN LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO CON TEA

ROCÍO COLLADO-SOLER
CRISTINA MÉNDEZ AGUADO
JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo, incluido en el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), que se caracteriza por una alteración grave y generalizada en el área social y de la comunicación, y la presencia de comportamientos e intereses repetitivos (Frith, 2004). En este sentido, se puede decir que son incapaces de comunicarse e interactuar socialmente con los demás de manera adecuada, presentan alteraciones en el lenguaje y suelen ofrecer respuestas inapropiadas a los estímulos sensoriales (Rivière y Martos, 2001).

Para la inclusión del alumnado con este trastorno, la metodología de trabajo con mayor influencia dentro del aula ordinaria es el método TEACCH (Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children; Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación) tal y como confirma Salvado-Salvadó et al., 2012. Este programa educativo se desarrolló en la década de los 60 y a día de hoy sigue siendo una medida efectiva de inclusión dentro y fuera de un aula, y fuera de un espacio educativo.

1.1. Trastorno del Espectro Autista

En los últimos años se ha establecido una prevalencia de 1 de cada 100 niños tiene Trastorno del Espectro Autista (OMS, 2022), lo que significa un 1% de la población.

El DSM-V, define este trastorno como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por una serie de dificultades, que se pueden dividir en cuatro grandes grupos: a) dificultades en la comunicación e interacción social, b) patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, c) dificultades presentes desde las primeras fases del desarrollo, y d) estas dificultades causan deterioro significativo en varias áreas del funcionamiento habitual de las personas (American Psychiatric Association, 2013).

Las características sociales presentes en el alumnado con TEA varían en función de cada individuo, desde una ausencia total de interacción social hasta un exceso de la misma (Hervás, 2016) o, lo que es más manifiesto la desinhibición social (Mayes et al., 2017). Esto se manifiesta en dificultades para que llevar a cabo una comunicación fluida (Kim et al., 2013), utilizando el lenguaje en muchas ocasiones para pedir o clasificar. Aunque es cierto que, los adultos TEA han desarrollado estrategias para tener una interacción social adecuada, siguen presentando problemas o dificultades cuando se producen en una situación nueva para ellos (Mandy et al., 2018).

Por su parte, en relación a las características comportamentales, también varían en función de diversos factores como la edad, la intervención, la capacidad, entre otros (Klin, 2006). Podemos encontrarnos alumnos con híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales (Gomes et al., 2004), a texturas específicas (Chistol et al., 2018) o indiferencia al dolor y a temperaturas bruscas (Hervás, 2016).

Las personas con TEA también suelen presentar resistencia a cambios que se producen en el entorno, lo que afecta a sus capacidades para anticiparse, afrontar cambios o predecir eventos futuros (Heflin y Alaimo, 2007). Por ello es muy importante establecer rutinas, algo difícil para los docentes pues el entorno educativo es un entorno cambiante y esto puede producir ansiedad en el alumnado con TEA (Steingard et al., 1997).

1.2. Método TEACCH

En la intervención con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, la enseñanza estructurada es un componente clave (Meisbov y Shea, 2010). El método TEACCH es usado en la educación tanto con niños como con adultos con autismo (Green et al., 2006), puesto que lo consideran un programa integral (Ozonoff y Cathcart, 1998; Panerai et al., 2002) que atiende a las necesidades y ayudas que requieren las personas con este trastorno.

Los componentes más estudiados de este método han sido los horarios de actividad visual y los sistemas de trabajo estructurados. Y es que los soportes visuales ayudan a personas con autismo, pues les permite darle sentido a su entorno (Bryan y Gast, 2000; Heflin y Alaimo, 2007). Estos soportes visuales, incluidos en los horarios de actividad y sistemas de trabajo, hacen que el alumno pueda anticipar cambios, predecir eventos y comprender las expectativas que otros tienen sobre ellos (Heflin y Simpson, 1998), facilitándole su desenvolvimiento en la vida diaria.

Por su parte, la enseñanza estructura es el elemento central del método TEACCH (Mesibov y Shea, 2010) como hemos mencionado anteriormente. ¿Y por qué es tan importante tener en cuenta esto? Resulta que este enfoque es accesible para todo el mundo, independientemente de sus niveles de funcionamiento, características o edad (Mesibov y Shea, 2011) y les ayuda a comprender lo que le rodea y crear un entorno amigable.

Todos estos factores de los que venimos hablando, conforman un sistema de trabajo individual, que les permite a las personas TEA estructurar las tareas y sus elementos y les indica qué se espera de ellos, qué hacer a continuación y el progreso de las tareas (Meisbov et al., 2016). No obstante, esta forma de trabajo también tiene sus detractores que afirman que puede producir aislamiento de los niños con TEA en la edad escolar (O'Hara y Hall, 2014).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es realizar una revisión sistemática acerca de los estudios que demuestran la eficacia del método TEACCH

para fomentar la autonomía e independencia en personas con trastorno del espectro autista. Para ello, nos hemos propuesto una serie de preguntas de investigación:

- P1: ¿Cuál es la distribución en el tiempo de los artículos incluidos?
- P2: ¿Qué características concretas presentan las intervenciones que se incluyen?
- P3: ¿El uso del método TEACCH favorece la autonomía de personas con TEA?

3. METODOLOGÍA

3.1. Bases de datos

Con el objetivo de recopilar estudios adecuados al objetivo planteado, hemos realizado una revisión exhaustiva de trabajos indexados en dos bases de datos: Web of Science y SCOPUS. Se realizaron búsquedas en ambas bases de datos mediante búsquedas de texto completo hasta diciembre de 2023. Esta búsqueda se realizó durante el primer trimestre del presente año, tiempo suficiente para lograr alcanzar el mayor número de trabajos posibles y, así, crear una lista tan completa como fue posible.

El conjunto de términos de búsqueda utilizado fue "autism" AND "TEACCH" en ambas bases de datos; teniendo en cuenta solo estudios que contengan esos descriptores en título, resumen y/o palabras calve. No se aplicó filtro por año de publicación, pero sí por idioma, centrándonos solo en estudios publicados en español o inglés, y rechazando cualquier otro idioma incluso si el resumen estaba en uno de los dos idiomas incluidos.

3.2. Historial de búsqueda de estudios

En un primer momento, nuestra cadena de búsqueda obtuvo un total de 281 trabajos. No obstante, al aplicar el filtro del idioma se quedaron en 238, de los cuales 66 se encontraban repetidos en ambas bases de datos y, por tanto, fueron eliminados por duplicidad.

Una vez eliminados los repetidos, y basándonos en el título, resumen y palabras clave, hicimos una criba de los 172 trabajos, descartando la mayoría de ellos. Solo 32 pasaron a la siguiente fase, una lectura en profundidad, de los cuales finalmente se aceptaron 11 al aplicar los criterios de inclusión y exclusión que definimos a continuación.

3.3. Criterios de inclusión y exclusión

Con el objetivo de definir el alcance y objetivos de esta revisión, se cribaron los estudios en base a un conjunto de criterios de inclusión y exclusión, que fueron predeterminados antes de realizar la búsqueda.

Los criterios de inclusión y exclusión se aplicaron al título, resumen y palabras clave de un total de 172 artículos y, posteriormente, a 32 trabajos completos aceptados en el primer cribado.

Los criterios de inclusión fueron:

- El estudio debe utilizar un enfoque experimental. Se rechazaron revisiones teóricas y metaanálisis.
- La muestra debe incluir solo participantes con Trastorno del Espectro Autista.
- La intervención debe basarse en algún componente o varios del método "Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y con Problemas de Comunicación" (TEACCH por sus siglas en inglés).
- Los objetivos de la intervención deben ajustarse a la capacidad de completar tareas de manera autónoma.
- La intervención debe llevarse a cabo en un entorno escolar.
- Los resultados presentados deben permitir el análisis del impacto de la intervención en el comportamiento o autonomía de la muestra.

Si el título, palabras clave y resumen no nos proporcionaron información suficiente para determinar si ese trabajo debía aceptarse o rechazarse, se leyó el trabajo completo, siguiendo siempre los mismos criterios.

3.4. Codificación

A cada estudio se le asignaron una serie de códigos descriptivos con el objetivo de delimitar sus características: a) año de publicación, b) revista de publicación, c) características de la muestra, d) características de la intervención.

En cuanto al año de publicación, nos encontramos estudios desde el 2002 hasta el 2019, la moda es el 2011 con un total de 3 estudios incluidos, seguido de 2014 y 2018 ambos años con dos estudios.

Por su parte, las revistas de publicación son muy diversas y variadas. Encontramos 6 diferentes para solo 11 artículos, aunque es cierto que todas ellas excepto dos están directamente relacionadas con la educación especial y 4 incluyen "autism" en su nombre. La revista de la que hemos aceptado más artículos es "Journal of Autism and Developmental Disorders".

Respecto a las características de la muestra, se destaca que todos ellos están en edad de escuela básica: infantil (entre 3 y 6 años) y primaria (de 6 a 12 años). Además, un gran número de estudios incluye solo varones en su muestra (46%), mientras que el resto combinan varones y mujeres, y no hay ninguno que solo incluya mujeres.

Por último, en relación con las características de la intervención, el objetivo de todas ellas era evaluar los niveles de autonomía que conseguían los estudiantes con el uso de este método. El entorno en el que se desarrollaron se dividió en dos categorías: 1) el aula donde pasan la mayor parte del tiempo con mesas, sillas, pizarra, entre otros elementos ordinarios de un aula de un centro educativo, y 2) zona de patio, donde practican las clases de educación física y el lugar para jugar en los recreos.

Como hemos dicho anteriormente, todas las intervenciones están basadas en el método TEACCH, compuesto principalmente de 4 componentes: estructuración física del entorno, horarios visuales o paneles de anticipación, sistema de trabajo y actividades estructuradas visualmente (claridad y organización visual).

4. RESULTADOS

A continuación, vamos a pasar los resultados encontrados tras la revisión de todos los estudios seleccionados, para ello, dividiremos este apartado en dos: programa de intervención y la influencia en la autonomía.

4.1. Programas de intervención utilizados

Todos los estudios seleccionados incluyen al menos dos momentos de evaluación y una intervención, aunque podemos encontrar ciertas diferencias entre ellos. En este sentido, nos encontramos algunos programas que miden solo el pretest y el post-test (Cihak, 2011; MacDonald, 2018; Machalicek et al., 2009; Morrison et al., 2002; O'Hara y Hall, 2014), otros que evalúan el mantenimiento de los hábitos adquiridos en la intervención en semanas posteriores (Hu y Lee, 2019; Hume et al., 2012) y un tercer grupo en el que, tras la intervención, eliminaban los componentes del método TEACCH evaluando la situación y luego volvían a introducirlo (Bennett, 2011; Hume y Odom, 2007; Mavropoulou et al., 2011; O'Reilly et al., 2005).

En cualquier caso, todos ellos basan su intervención en los componentes del método TEACCH. Para explicar las características de estas propuestas, dividiremos todos los trabajos seleccionados en dos grandes grupos: intervención en zona exterior e intervención dentro del aula.

4.1.1. Programa en zona exterior

O'Hara y Hall (2014) llevaron a cabo su programa en el horario del recreo, con el objetivo de incrementar las actividades que realizaba en alumno con TEA durante este periodo. De esta manera, emplearon un horario con símbolos en el que aparecían las actividades que podían hacer en el recreo. Los estudiantes elegían qué hacer primero, a pesar de la estructuración inicial del cronograma. Conforme completaban una actividad y querían pasar a la siguiente, se les daba un símbolo de verificación que colocaban encima de la tarea durante la transición de una actividad a otra. El tutor, en un primer momento, le dio una orientación guiada, pero, poco a poco, estas ayudas iban diluyéndose.

Por su parte, Hume y Odom (2007) emplearon un orden estructurado en el sistema de trabajo individual empleado, que consistía en la realización de tareas de izquierda a derecha. Al igual que en el caso anterior, el apoyo visual fue una pieza clave en esta intervención.

Por último, nos encontramos el estudio de Machalicek et al. (2009) que, aunque se realizó en la zona exterior del patio, no fue durante el periodo del recreo. A las características ya nombradas en las dos intervenciones anteriores, en este caso se añade la recompensa verbal del docente si completa la tarea.

4.1.2. Programa dentro de un aula

Las intervenciones llevadas a cabo dentro del aula seguían un patrón similar, un sistema de trabajo individual con horarios visuales. Hu et al. (2019) y Bennett et al. (2011) querían conseguir la realización de 3 tareas de manera ordenada, para ello puso tres cestas en el lazo izquierdo. Cada cesta llevaba un dibujo pictórico de la tarea que coincidía con el cronograma visual. El sistema de trabajo estructurado consistió en colocar los materiales de la tarea en bandejas en estantes a la izquierda de la mesa, pegar una fotografía de cada tarea en el estante respectivo, adherir el cronograma visual de actividades a la mesa y colocar la canasta terminada en el piso para la derecha de la mesa. Esta forma de trabajo también fue usada por Hume et al. (2012), MacDonald et al., (2018) y O'Reilly et al. (2005). Además, se aplicaron ayudas graduadas cuando fueron necesarias para impulsar el uso del sistema de trabajo estructurado, desvaneciendo poco a poco esta orientación (Bennett et al., 2011; Mavropoulou y Papadopoulou, 2011; Morrison et al., 2002).

En el caso de Cihak (2011) compara dos sistemas de trabajo, uno con un cronograma físico (con imágenes, al igual que el resto de los estudios) y otro con un cronograma digital (en el que se incluyen vídeos de la realización de las tareas).

4.2. Influencia del método TEACCH en la autonomía de alumnado con TEA

A nivel general podemos decir que el método TEACCH fomenta la autonomía del alumnado TEA pues les permite tener organizadas las actividades que deben realizar y el tiempo estructurado. Así, veamos los resultados de algunos de los estudios encontrados:

- Después de la capacitación, los tres estudiantes siguieron de forma independiente el sistema de trabajo, incluida la transición de una actividad a otra sin indicaciones de un adulto, y permanecieron ocupados durante el recreo en porcentajes de tiempo más altos en comparación con el valor inicial (O'Hara y Hall, 2014).

- Durante la primera condición inicial, los alumnos mostraron bajos niveles de compromiso (sobre 40% o menos) y nunca completó más de una tarea. Con la introducción del sistema de trabajo estructurado, se produjo un aumento inmediato en el nivel de compromiso y en el número de tareas completadas. Respecto al comportamiento estereotipado, en el pre se dio en cada sesión, sin embargo, decreció al aplicar el sistema de trabajo estructurado y durante la intervención ocurrió en meno menos de 4 de 11 sesiones.

- Respecto al intento de fuga también se mostró en menor medida durante la intervención, mientras que estos fueron frecuentes en el pre (Bennett et al., 2011).

- Los docentes involucrados estuvieron de acuerdo en que la precisión, independencia y generalización de sus estudiantes con TEA aumentaron gracias al uso de este método. También notaron que disminuyeron las indicaciones por parte de los maestros. Esto lo avalan los resultados obtenidos tanto en los porcentajes de ayuda por pate de los docentes como en el porcentaje de precisión a la hora de realizar y completar tareas (Hume et al., 2012).

- Aumentó el compromiso entre el pretest y post test con diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas

(p<.05). Además, disminuyeron las indicaciones del tutor (MacDonald et al., 2018).

- Durante la "baseline" los niveles de juego eran bajos y presentaban altos niveles de comportamientos desafiantes. La introducción de horarios de actividades produjo una variación en estos resultados. El juego aumentó y el comportamiento desafiante disminuyó o se mantuvo bajo en el caso del niño con pocos comportamientos desafiantes desde un primer momento. Respecto a la correspondencia de juego con el uso de horarios mejoró, pero siguieron necesitaron indicaciones verbales para verificar su horario de actividades entre cada juego (Machalicek et al., 2009).

- Aumentó en su comportamiento de concentración y finalización de tareas. Hubo cambios consistentes en los patrones de comportamiento durante las tareas. No obstante, los cambios en las indicaciones del profesor fueron pequeñas (Mavropoulou y Papadopoulou, 2011).

- Durante "baseline" los participantes muestran comportamientos estereotipados (ej: girar, rebotar…). La concentración de los participantes en la tarea y su comportamiento aumentó y mejoró gradualmente durante la intervención, pero las indicaciones de una tercera persona se mantuvieron altas durante la intervención (Morrison et al., 2002).

- Tras la intervención, se ven cambios significativos en las sesiones con horario estructurado; menos autolesiones incluso en 6 sesiones no hizo por autolesionarse, y sus niveles de participación fueron altos, superiores al 70% (O'Reilly et al., 2005).

- El uso de un sistema de trabajo individual fue efectivo para aumentar el trabajo independiente y el funcionamiento del juego para los tres sujetos. Aumentó también el número de juguetes con los que interaccionó durante las intervenciones, y disminuyeron las indicaciones de los docentes (Hume y Odom, 2007).

– Los tres estudiantes participaron en la realización de tareas de forma independiente a un nivel relativamente alto durante la intervención, en comparación con el valor inicial. A medida que se instauraba el sistema de trabajo individual, el número de indicaciones necesarias durante el tiempo de trabajo disminuyó inmediatamente a un nivel bajo y se mantuvo estable en un nivel bajo hasta la finalización de la intervención. Datos sobre la precisión de la finalización de las actividades indicaron que esta también aumento durante la intervención (Hu et al., 2019).

Por tanto, podemos decir que el uso de los sistemas de trabajo individual, basándose en el método TEACCH, favorece la autonomía del alumnado: disminuye las conductas disruptivas y autolesivas, aumenta la frecuencia de actividades completadas, acrecienta su nivel de participación y su concentración. No obstante, aunque los apoyos por parte del docente han disminuido en todos los estudios, en algunos estudios no hablan de una diferencia significativa.

Por su parte, aquellos estudios que llevaron a cabo una evaluación de mantenimiento semanas después de aplicar la intervención encontraron que seguían siendo efectivos los sistemas de trabajo individuales. O'Reilly et al. (2005) la hicieron tanto a los 3 meses como a los 5, Hume y Odom (2007) lo hizo un mes después, y Hu et al. (2019) lo hicieron 1, 2 y 3 semanas después.

Por último, comparando los sistemas de trabajo analógicos y digitales, nos encontramos que el cronograma digital es más efectivo que el cronograma físico de trabajo. número de transiciones de actividad a actividad de manera autónoma es mayor en el cronograma digital, aunque la diferencia no es muy grande (118 vs 124, resultados totales), y también requieren de menos ayuda para realizar dicha transición. Lo que está claro es que utilizar un cronograma con apoyo visual es una buena herramienta ya que hay una diferencia significativa en el número de transiciones que realizan independientemente.

5. DISCUSIÓN

Esta revisión nos proporciona una demostración de que los sistemas de trabajo individual, basados en la estructuración y apoyo visual, son una manera eficaz de aumentar la autonomía e interdependencia del alumnado con trastorno del espectro autista en sus quehaceres escolares diarios.

En primer lugar, para justificar la presencia de un número mayor de niños que de niñas en los estudios incluidos en este trabajo, Montagut et al. (2018) confirma, según las estadísticas, que este trastorno del neurodesarrollo ocurre con mayor frecuencia en el género masculino que el femenino y que, además, afecta de manera diferente a cada género. En función de los autores a los que leamos, la ratio está entre 3/1 (Loomes et al., 2017) y 4/1 (Cheslack-Postava et al., 2011). Esto se pretende justificar desde diferentes hipótesis como: 1) el sesgo de género, relacionado con las concepciones que tenemos sobre la relación y juego de cada género (Mandy et al., 2018) lo que hace que algunos rasgos autísticos en mujeres pasen desapercibidos; 2) la teoría de la compensación (Dworzynski et al., 2012); 3) la teoría del camuflaje (Dean et al., 2017).

En segundo lugar, tal y como estudios anteriores demuestran, nuestros resultados apoyan la efectividad de usar cronogramas de actividades visuales (Bryan y Gast, 2000). Este tipo de herramientas han aumentado la concentración en la tarea y el comportamiento durante la realización de las tareas. Incluso, investigaciones previas han demostrado que los participantes de tales estrategias aumentan sus habilidades de juego y llegan a convertirse en miembros de la comunidad de iguales (Schwartz et al., 1998).

Cuando a los estudiantes les damos un apoyo visual, son capaces de entender el propósito de la actividad y seguir la secuencia adecuada para completarla. Esta idea da consistencia a los resultados encontrados que, junto a las investigaciones de Bryan y Gast (2000) y de Charlop-Christy y Kelso (2003) en las que destaca su uso para el aprendizaje sin error, hace que confirmemos que los apoyos visuales tienen grandes ventajas.

Por su parte, respecto a la otra característica esencial de este método, la estructuración, la cual ha sido demostrada que es efectiva en estudiantes con TEA (Rutter y Barka, 1973). En ese sentido, hemos de decir que

nuestros resultados están en consonancia con estudios anteriores en los que se confirmaba un aumento del compromiso hacia las tareas y un decrecimiento en el número de actividades desafiantes que se producían (Massey y Wheeler, 2000; Pierce y Schreibman, 1994).

Todo esto se unifica en un sistema de trabajo individualizado, que ha sido demostrado como una intervención lógica para promover las tareas cognitivas (Bucklin et al., 2000). Además, hemos descubierto que disminuyen el número de ayudas e indicaciones que da el docente, en algunos estudios incluso con diferencias significativas. Esto es avalado por eros estudios que advierten que los sistemas de trabajo individuales promueven la independencia, necesitando cada vez menos al adulto (MacDuff et al., 1993).

Por último, este estudio con su énfasis en el uso del método TEACCH, amplía las líneas de investigación sobre la eficacia de componentes específicos aislados del método (Hume et al., 2009; Mesibov y Shea, 2009). El éxito de implementar esta estrategia en los centros educativos sugiere que puede ser utilizado como un método no intrusivo para facilitar la inclusión de los niños (Morrison et al., 2015). No obstante, es muy importante conocer el contexto del alumno en concreto con el que vamos a llevar a cabo esta intervención, así como las características del entorno físico, para que pueda implementarse y mantenerse en el aula (Kasari y Smith, 2013).

6. CONCLUSIONES

El método TEACCH es una herramienta eficaz para utilizar en el aula con el alumnado TEA puesto que les permite mejorar su independencia. No obstante, tras leer en profundidad todos los estudios incluidos en esta revisión, hemos de considerar que iniciar al alumnado en este método consiste en involucrarse como docente. No es suficiente con dejarle tres bandejas con apoyo visual en el lado izquierdo y un cronograma de trabajo sobre la mesa, sino que debemos guiarlo para que aprenda a manejar este método por sí solo.

En muchas ocasiones, los docentes se dan por vencidos ante este método porque el infante "no trabaja solo". Pero no podemos esperar que trabaje solo si antes no le hemos enseñado el funcionamiento. Al

principio requerirá un mayor nivel de ayuda, pero poco a poco irá familiarizándose con el proceder y lo hará solo.

Por todo ello, considero que este trabajo tiene una gran repercusión educativa para los docentes de la educación básica, pues les permite conocer las ventajas de utilizar el método TEACCH y los advierte de la necesidad de trabajarlo conjuntamente docente-alumno.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Nos gustaría mostrar nuestro agradecimiento al Ministerio de Universidades por las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU21/00004).

8. REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bennett, K., Reichow, B., y Wolery, M. (2015). Effects of Structured Teaching on the Behavior of Young Children With Disabilities. Developmental Disabilities 26(3), 143-152. https://doi.org/10.1177/1088357611405040

Bryan, L. C. y Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30, 553–67. https://doi.org/10.1023/A:1005687310346

Bryan, L. C., y Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high functioning children with autism via picture schedules. The Journal of Autism and Developmental Disabilities, 30(6), 553–567. https://doi.org/10.1023/a:1005687310346

Bryan, L. C., y Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(6), 553-567. https://doi.org/10.1023/a:1005687310346

Charlop-Christy, M. H., y Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 5(1), 12–21. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10983007030050010101

Cheslack-Postava, K., y Jordan-Young, R. M. (2012). Autism spectrum disorders: toward a gendered embodiment model. Social science & medicine, 74(11), 1667-1674. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.06.013

Chistol, L. T., Bandini, L. G., Must, A., Phillips, S., Cermak, S. A., y Curtin, C. (2018). Sensory sensitivity and food selectivity in children with autism spectrum disorder. Journal of autism and developmental disorders, 48(2), 583-591. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3340-9

Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 5(1), 433-441. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006

Dean, M., Harwood, R., y Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. Autism, 21(6), 678-689. https://doi.org/10.1177/1362361316671845

Dworzynski, K., Ronald, A., Bolton, P., y Happé, F. (2012). How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51, 788-797. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.05.018

Frith, U. (2004). Autismo: Hacia una explicación del enigma. Alianza Editorial.

Gomes, E., Rotta, N. T., Pedroso, F. S., Sleifer, P., y Danesi, M. C. (2004). Auditory hypersensitivity in children and teenagers with autistic spectrum disorder. Arquivos de Neuro-psiquiatria, 62, 797-801. https://doi.org/10.1590/s0004-282x2004000500011

Green, V. A., Pituch, K. A., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M., y Sigafoos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. Research in Developmental Disabilities, 27(1), 70-84. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.12.002

Heflin, L. J., y Alaimo, D. F. (2007). Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Heflin, L. J., y Simpson, R. L. (1998). Interventions for children and youth with autism: Prudent choices in a world of exaggerated claims and empty promises. Partl. Intervention and treatment options review. Focus on Autism and Developmental Disabilities, 13(4), 194–211.

Hervás, A. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. Revista de Neurología, 62(Supl 1), S9-14.

Hu et al. (2019) Hu, X., Lee, G. T., Liu, Y., y Wu, M. (2019). Using an individual work system to increase independence for students with autism in a special education classroom in China. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54(2), 119–131. https://www.jstor.org/stable/26663971

Hume, K., Loftin, R., y Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39(9), 1329–1338. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2

Hume, K., y Odom, S. (2007). Effects of an Individual Work System on the Independent Functioning of Students with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(6), 1166-1180. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0260-5

Hume, K., Plavnick, J., y Odom, S. L. (2012). Promoting Task Accuracy and Independence in Students with Autism Across Educational Setting Through the Use of Individual Work Systems. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(10), 2084-2099. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1457-4

Kasari, C. y Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: methods and recommendations. Autism, 17(3), 254–67. https://doi.org/10.1177/1362361312470496

Kim, E. S., Berkovits, L. D., Bernier, E. P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., y Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 43(5), 1038-1049. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1645-2

Klin, A. (2006). Autism and Asperger syndrome: an overview. Revista brasileira de psiquiatria, 28, s3-s11. https://doi.org/10.1590/s1516-44462006000500002

Loomes, R., Hull, L., y Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spec-trum disorder? A systematic review and meta-analysis. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56(6), 466-474. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013

Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., y Keen, D. (2018). The use of visual schedules and work systems to increase the on-task behaviour of students on the autism spectrum in mainstream classrooms. Journal of Research in Special Educational Needs, 18(4), 254-266. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12409

Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H., y Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. Research in Autism Spectrum Disorders, 3(2), 547-555. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.11.003

Mandy, W., Pellicano, L., St Pourcain, B., Skuse, D., y Heron, J. (2018). The development of autistic social traits across childhood and adolescence in males and females. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59(11), 1143-1151. https://doi.org/10.1111/jcpp.12913

Massey, G., y Wheeler, J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35(3), 326–335. https://bit.ly/3V8rwgn

Mavropoulou, S., Papadopoulou, E., y Kakana, D. (2011). Effects of Task Organization on the Independent Play of Students with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(7), 913-925. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1116-6

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Waschbusch, D. A., y Baweja, R. (2017). Autism and reactive attachment/disinhibited social engagement disorders: Co-occurrence and differentiation. Clinical child psychology and psychiatry, 22(4), 620-631. https://doi.org/10.1177/1359104516678039

Mesibov, G. B. y Shea, V. (2011). Teacch. In J. S. Kreutzer, J. DeLuca y B. Caplan (Eds), Encyclopedia of Clinical Neuropsychology (pp. 2472–2477). Springer.

Mesibov, G. B., Howley, M. y Naftel, S. (2016). Accessing the Curriculum for Learners with Autism Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion (2ª ed.). Routledge.

Mesibov, G. B., y Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(5), 570-579. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6

Mesibov, G., y Shea, V. (2009). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(5), 570-579. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6

Montagut, M., Mas, R. M., Fernández, M. I., y Pastor, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnostico de trastorno de espectro autista: una revision. Escritos de Psicología, 11(1), 42-54. https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804

Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., y Endo, S. (2002). Increasing Play Skills of Children With Autism Using Activity Schedules and Correspondence Training. Journal of Early Intervention, 22(1), 58-72. http://dx.doi.org/10.1177/105381510202500106

O'Hara, M. y Hall, L. J. (2014). Increasing engagement of students with autism at recess through structured work systems. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49(4), 568–75.

Organización Mundial de la Salud. (23 de marzo DE 2023). Autismo. https://bit.ly/3KtM4Lu

O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Edrisnha, C., y Andrews, A. (2005). An Examination of the Effects of a Classroom Activity Schedule on Levels of Self-Injury and Engagement for a Child with Severe Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(3), 305-311. https://doi.org/10.1007/s10803-005-3294-1

Ozonoff, S., y Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28(1), 25-32. https://doi.org/10.1023/a:1026006818310

Panerai, S., Ferrante, L., y Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. Journal of Intellectual Disability Research, 46, 318-327. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00388.x

Pierce, K., y Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial selfmanagement. Journal of Applied Behavior Analysis, 27(3), 471–481. https://doi.org/10.1901%2Fjaba.1994.27-471

Riviére, A., y Martos, J. (2001). El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas. Ministerio de Trabajo e Inmigracion, Instituto de Migracios y Servicios Sociales.

Rutter, M., y Bartak, L. (1973). Special educational treatment of autistic children: A comparative study II: Follow-up findings and implications for services. Journal of Child Psychiatry and Psychology, 14(4), 241–270. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1973.tb01193.x

Salvadó-Salvado, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrento, M., Montero-Camacho, M., y Herández-Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autismo. Revista de Neurología, 54(1), 63-71. https://bit.ly/4aTp573

Schwartz, I. S., Billingsly, E E, y McBride, B. M. (1998). Including children with autism in inclusive preschools: Strategies that work. Young Exceptional Children, 1, 19-25.

Steingard, R. J., Zimnitzky, B., DeMaso, D. R., Bauman, M. L., y Bucci, J. P. (1997). Sertraline treatment of transition-associated anxiety and agitation in children with autistic disorder. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 7(1), 9–15. https://doi.org/10.1089/cap.1997.7.9

LITERACIDAD EN SALUD MENTAL, COMO EJE TRANSVERSAL PARA PROMOVER LA SALUD, EL AUTOCUIDADO Y PREVENIR EL SUICIDIO EN ADOLESCENTES

GUILLERMO GÓMEZ DELGADO
Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

El aumento exponencial y global de las tasas de infecciones y las primeras muertes por el virus del SARS-Cov-2, fueron detonantes para que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara el estado de alerta como pandemia el 11 de marzo de 2020 (Clemente-Suárez et al., 2021), durante la primera oleada de la pandemia por COVID-19 y la primera fase de encierros, se extendieron los temores relativos a los problemas de salud mental más allá de los grupos de población directamente afectados por la enfermedad (Richter et al., 2021); las medidas de contención como el distanciamiento social, la cuarentena, el cierre de las escuelas, el cambio abrupto de la educación a distancia y la falta de socialización entre pares, tuvieron repercusiones negativas en la salud física y mental de los adolescentes (Orban et al., 2023), incrementado la incidencia y prevalencia de manifestaciones como sintomatología depresiva, ansiedad, soledad, disminución de la actividad física y ejercicio, problemáticas asociadas a la interacción padres e hijos, baja percepción de la calidad de vida en salud, incremento en el uso y abuso de drogas y alcohol, así como en el uso compulsivo e incontrolado de dispositivos digitales, además de varios tipos de abuso físico, sexual, emocional, negligencia, violencia doméstica y otras disfunciones graves en el hogar (Augusti et al., 2021; Bozzola et al., 2022; Ellis et al., 2020; Gómez-Delgado et al., 2022; Kostev et al., 2022; Layman et al.,

2022; Li et al., 2021; Loiseau et al., 2021; Marchand et al., 2022; Martin-Storey et al., 2021; Rossi et al., 2021; Zhang et al., 2020).

Las manifestaciones circunstanciales correlacionadas a la pandemia por COVID-19 (durante y después) desencadenaron un incremento estadísticamente significativo sobre las tasas de riesgo a suicidio y autolesiones en los adolescentes de muchos países, incluyendo Estados Unidos, Corea, España, China, (Tian ya Hou et al., 2020; Tianya Hou et al., 2021; Ibeziako et al., 2022; Lantos et al., 2022; Lee & Hong, 2022; Llorca-Bofí et al., 2022; Vázquez López et al., 2023; Zhang et al., 2020), Colombia, Cuba, Uruguay, Argentina, Ecuador y México (Cárdenas, 2021; Rodríguez et al., 2020).

En Jalisco, México; Gómez & Ramírez (2023), a través del Programa de Fomento a la Investigación Educativa 2021 del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UDG) y con el objetivo caracterizar variables correlacionadas al suicidio en estudiantes adscritos al SEMS de la UDG; identificaron de una muestra de 3584 escolares una prevalencia de riesgo elevado a suicidio de 19.2% (54.8±8.1), equivalente a 688 estudiantes; al estratificar por dependencia escolar, se identificó a la Escuela de Educación Media Superior Wixárika con el porcentaje mayor de riesgo a suicidio 24.5% (48.4±5.8), seguido de la Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta 23.3% (55.8±7.9), la Preparatoria 14, 21.8% (55.2±8.7) y la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán 15.5% (54.4±7.8) (Gómez Delgado & Ramírez Mireles, 2023).

En el año 2022, con un diseño de investigación descriptivo y de alcance correlacional, se exploraron los indicadores de la salud mental de los estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán y sus Módulos en un entorno pospandémico, para la fecha se observó una prevalencia de riesgo elevado a suicidio de 24.4% ($\bar{x}$ =54.2) equivalente a 207 escolares con tendencia suicida y 31.6% ($\bar{x}$=36.6, n =268) presentaron riesgo moderado. Al estratificar por dependencia escolar, se identificó a la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán (Sede) con el porcentaje de estudiantes con mayor riesgo a suicidio (25.3%; $\bar{x}$ =54.3), seguido de los módulos Acatic, Valle de Guadalupe, Yahualica

y Cañadas de Obregón (23.8%, 22.9%, 21.3% y 19.6% respectivamente) (Gómez Delgado & Ramírez Mireles, 2023).

A finales de la década de 1990 surge el término "literacidad en salud mental" (LSM), definida como un componente de la literacidad en salud que alude a los conocimientos y las creencias sobre los trastornos de salud mental para el reconocimiento de los síntomas, actitudes hacia el tratamiento y prevención (Jorm, 2012a; Nobre et al., 2021). La LSM, implica cuatro componentes distintos, pero correlacionados entre sí(Kutcher et al., 2016):

1. Comprender cómo obtener y mantener una buena salud mental.
2. Comprender los trastornos mentales y sus tratamientos.
3. Disminuir el estigma relacionado con los trastornos mentales.
4. Aumentar la eficacia de la búsqueda de ayuda (saber cuándo, dónde, cómo obtener una buena atención de salud mental y desarrollar las competencias necesarias para el autocuidado).

De acuerdo con Nobre et al. (2021), los niveles de LSM en los adolescentes ha incrementado progresivamente; sin embargo, aún se identifican niveles bajos/moderados, por lo que muchos escolares no han desarrollado la capacidad de gestionar positivamente sus pensamientos y emociones para construir relaciones sociales y familiares sanas; por lo tanto, sin los conocimientos y habilidades necesarios para prevenir la aparición de trastornos mentales y promover una buena salud mental, es más probable que estos se instalen durante la adolescencia y se perpetúen de forma crónica en la adultez (Kieling et al., 2011; Kutcher et al., 2016; Nobre et al., 2021).

En la actualidad se ha documentado la eficiencia de los programas e intervenciones para promover la LSM en los adolescentes (Corrigan et al., 2012); Morgado Tânia & Botelho Maria (2014), realizaron una revisión sistemática de estudios publicados entre 2008 a 2012, los autores concluyeron que la intervención cognitivo-conductual, psicoeducativa y educativa son promotoras de la LSM. Kutcher et al. (2016) refieren que los individuos que experimentan pensamientos o conductas suicidas tienen un limitado conocimiento del tema, en tal contexto, se ha documentado que las personas que tienen ideas erróneas sobre los

factores de riesgo, los tratamientos y las conductas suicidas pueden estar en mayor riesgo de suicidio (Callahan, 1996; Sharaf et al., 2012) y que el incremento de los conocimientos sobre la LSM esta correlacionado con actitudes positivas hacia la búsqueda de apoyo psicológico (Griffiths et al., 2008; Jones et al., 2011; Peel et al., 2017; Wang & Lai, 2008). Oliffe et al. (2016) describen que el conocimiento de la salud mental puede aumentar con la educación, lo que a su vez reduce el estigma del suicidio y mejora los comportamientos de búsqueda de ayuda y la adherencia al tratamiento en pacientes con depresión y riesgo a suicidio, lo cual concuerda con lo reportado por (Perry et al., 2014), quienes a través de un ensayo controlado aleatorizado demostraron una mejora en los conocimientos sobre la salud mental y una reducción del estigma del suicidio.

El riesgo a suicido en los estudiantes del SEMS podría disminuir significativamente si logran desarrollar competencias para procesar la información y utilizarla como una guía para el pensamiento y la conducta, desarrollando la empatía, la regulación de las emociones, la inteligencia intrapersonal e interpersonal, la adaptabilidad, el estado de ánimo y el manejo del estrés, dada la prevalencia significativa de los problemas de salud mental y la nula evidencia de programas de formación en LSM en escolares del SEMS, resultó pertinente implementar un programa de capacitación que incorpore el desarrollo de competencias en LSM en los estudiantes y que permita promover habilidades de autocontrol en adolescentes con riesgo a suicidio y con en ello estar en posibilidad de coadyuvar en la disminución de las tasas de desenlaces fatales en la región y el estado.

2. OBJETIVOS

Evaluar el impacto de una estrategia de intervención educativa que promueva el desarrollo de competencias en LSM sobre las variables conductuales, cognitivas y emocionales, relacionadas al riesgo a suicidio en escolares del Sistema de Educación Media Superior.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio y criterios de inclusión

El presente estudio recibió el estatus de aceptado por el comité de revisión ética del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (clave de registro: P35 2335 L3), a través de la convocatoria "Programa de Fomento a la Investigación Educativa del SEMS, UDG, 2023".

Con la aprobación de las autoridades escolares y el consentimiento informado firmado por el padre y/o tutor de los participantes; se realizó una investigación cuantitativa, descriptiva y de corte transversal a través de un diseño experimental pre-test-intervención-post-test y con un muestreo no probabilístico de sujetos disponibles (estratificado por grado escolar), que incluyó a estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria 14, Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan y la Escuela de Educación Media Superior Wixárika durante el calendario escolar 2023-B del SEMS de la UDG.

3.1.1 Procedimiento de recolección de datos

Se obtuvo la aprobación de las instituciones educativas mediante una petición oficial dirigida al director de la escuela; posteriormente, se socializó y reclutó la participación de los estudiantes directamente por los responsables de investigación de cada institución y con el apoyo de diferentes redes sociales (LinkedIn, Twitter y Facebook).

A los estudiantes que de manera libre y voluntaria decidieron participar, se les solicitó convocar a sus padres y/0 tutores a una sesión virtual dirigida por los responsables, en la cual se les informó sobre la naturaleza y objetivo de la investigación, las garantías de anonimato, el manejo confidencial de los resultados y el derecho a renunciar en el momento que lo consideraran pertinente; como prueba de asentimiento de participación el padre y/o tutor entregó físicamente la carta de consentimiento firmada, en caso de inconvenientes de entrega se digitalizó y se envió directamente a los responsables de la investigación.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Primera fase (Caracterización del riesgo a suicidio)

Se identificó el riesgo a suicidio a través del Inventario de Orientaciones Suicidas (ISO 30); una psicometría estandarizada y autoadministrable, diseñada por King & Kowalchuk (1994), la versión en español fue validada por (Fernández & Casullo, 2006), consta de 30 reactivos que se responden una escala de Likert con cuatro opciones de respuesta 0=totalmente de desacuerdo, 1=en parte en desacuerdo, 2=en parte de acuerdo y 3=totalmente de acuerdo, 11 de los ítems puntúan de forma inversa (2, 3, 4, 7, 11, 13, 14, 17, 22, 27 y 28).

Los reactivos se organizan en cinco dimensiones, cada uno compuesto por seis reactivos: baja autoestima (1, 6, 11, 16, 21, 26), incapacidad para afrontar emociones (3, 8, 13, 18, 23, 28), desesperanza (ítems 2, 7, 12, 17, 22, 27), soledad, abatimiento (4, 9, 14,19, 24, 29) e ideación suicida (5, 10,15, 20, 25, 30). Seis de los ítems se consideran críticos (5, 10, 15, 20, 25 y 30), de tal manera, que independientemente de la puntuación obtenida, la presencia de tres o más de estos elementos respondidos con 2 o 3, puede implicar la existencia de riesgo elevado. El nivel de riesgo se obtiene al sumar la puntuación total, cuando el valor corresponde de 0-29 con menos de tres ítems críticos puntuando 2 o 3, se identifica como riesgo bajo; si el puntaje bruto resulta entre 30 y 44 y los ítems críticos con puntaje son menos de tres se reconoce como moderado y el puntaje se sitúa entre 45 a 90 o los ítems críticos, puntuando 2 o 3, son tres o más de tres, el riesgo se reconoce como alto (Fernández & Casullo, 2006; King & Kowalchuk, 1994).

3.2.2 Segunda fase (Intervención)

Para la valoración pre-test (t0), se otorgaron los enlaces de acceso a las psicometrías (Escala de estigmatización del suicidio, Escala de Literacidad den Suicidio) a los estudiantes con los mayores índices globales de riesgo a suicidio, la fase de intervención se realizó a traves del taller psicoeducativo y al termino para efectos de valoración se aplicó el post-test (t1) (ISO-30, Escala de estigmatización del suicidio, Escala de Literacidad den Suicidio).

Para evaluar el grado de estigma asociado con el suicidio en los adolescentes se utilizó la Escala de Estigmatización del Suicidio, la cual consta de 16 ítems, que corresponden a un adjetivo que describe a una persona que muere como consecuencia de un suicidio. El participante responde en una escala tipo Likert entre "1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo" (Batterham et al., 2013). La psicometría presenta una estructura trifactorial en la que el factor clave evalúa el estigma hacia las personas que mueren por suicidio, otro factor aborda la atribución del suicidio al aislamiento o la depresión, y el último factor evalúa la normalización o glorificación (Batterham et al., 2013). La puntuación total se realiza para cada dimensión; puntuaciones altas indican mayor estigma hacia las personas que mueren por suicidio. Por ejemplo, las puntuaciones más altas de la subescala de aislamiento significan un mayor acuerdo con la idea de que el intento de suicidio está causado por el aislamiento social o la depresión de la persona suicida (Collado et al., 2023).

Para identificar el nivel de conocimiento que un individuo posee sobre el suicidio, se utilizó la versión corta validada al español de la Escala de Literacidad en Suicidio (Collado et al., 2023), que se basa en cuatro dimensiones: signos y síntomas (ítems 6,10,11), naturaleza o causa del suicidio (ítems 4, 5, 7, 8), factores de riesgo (ítems 3,9, 12) y tratamiento y prevención (ítems 1,2,). Para evaluar estos conocimientos, la escala presenta una serie de afirmaciones sobre el suicidio, y la persona debe responder si cada afirmación es verdadera o falsa. La puntuación se calcula en función de la respuesta correcta, es decir, las respuestas correctas se califican con 1, mientras que las respuestas incorrectas con 0; la puntuación total oscila entre 0 y 12, posteriormente, esta puntuación se convierte en un porcentaje, que puede oscilar entre 0% y 100%, porcentajes altos indican una mayor alfabetización sobre el suicidio (Aldalaykeh et al., 2020).

El taller Literacidad en Salud Mental fue diseñado con base en el marco temático de LSM propuesto por (Bale et al., 2018; Griffiths et al., 2008;

Jorm, 2012b; O'Connor et al., 2014), se realizó en las instalaciones de cada institución participante, con una duración de 120 minutos por sesión (10 sesiones en total), distribuidas en seis módulos o ejes de intervención: (a) la depresión y la ansiedad; (b) la estigmatización del suicidio (distorsiones cognitivas); (c) asertividad y activación conductual; (d) autoconocimiento, (e) manejo y validación emocional, y (f) lista de emergencia, el taller fue coordinado e impartido por facilitadores educativos competentes (Psicólogos e integrantes del proyecto de investigación).

Análisis estadístico

Con la información proporcionada se elaboró una matriz de datos en Microsoft Excel 2019, posteriormente se procesó la información en el programa SigmaPlot Statistics versión 14.0. Se aplicaron estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, promedios y desviación estándar) y se utilizó t student para identificar diferencias en los grupos de valoración.

4. RESULTADOS

4.1. Caracterización de riesgo a suicidio

Durante los meses de septiembre a octubre de 2023, con el objetivo de identificar el riesgo a suicidio en escolares, se aplicó la psicometría Inventario de Orientaciones Suicidas (ISO-30) a 1573 estudiantes adscritos en cuatro dependencias del SEMS (Escuela de Educación Media Superior Wixárika, Escuela Preparatoria 14, Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan y Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán) de los cuales 53.5% (n=843) correspondieron al sexo femenino y 46.5% (n=731) al sexo masculino, todos ellos con un promedio de edad de 16.1±1.1años. En la Tabla 1 se presentan los indicadores de riesgo a suicidio y número de participantes estratificados por dependencia escolar.

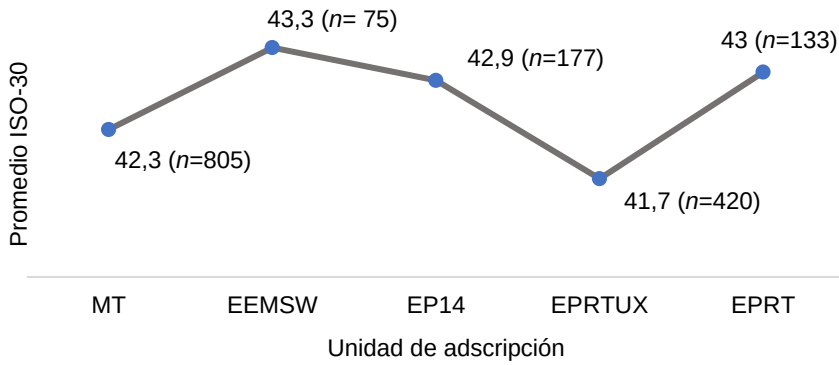
TABLA 1. *Riesgo a suicidio en escolares del SEMS, UDG, estratificado por dependencia escolar*

Variables	Muestra total Promedio ± DE (Min–Max)	EEMSW Promedio ± DE (Min–Max)	EP14 Promedio ± DE (Min–Max)	EPRTUX Promedio ± DE (Min–Max)	EPRT Promedio ± DE (Min–Max)
n	1573	91	375	844	263
Edad	16.1±1.1 (14-20)	16±1.1 (14-20)	16.4± 1.2 (14-19)	15.8±1 (14-20)	16.6±1 (14-19)
Mujeres	843 (53.5%)	47 (51.6%)	174 (46.4%)	495 (58.6%)	129 (49%)
Hombres	731 (46.5%)	44 (48.4%)	201 (53.6%)	349 (41.4%)	134 (51%)
ISO-30	31.4±13.9 (0-84)	40±10 (19-71)	30.9±14.3 (1-84)	30.7±14 (1-80)	31.4±14 (0-74)
Dimensión ISO-30					
BA	6.2±3.3 (0-18)	8.1±2.9 (1-15)	6.0±3.3 (0-18)	6.0±3.2 (0-16)	6.2±3.5 (0-18)
DES	5.5±3.3 (0-18)	7.2±3.5 (0-16)	5.5±3.3 (0-16)	5.4±3.1 (0-17)	5.5±3.3 (0-18)
IAE	8.6±2.8 (0-17)	9.1±1.9 (4-15)	8.7±3.1 (0-17)	8.5±2.7 (0-17)	8.5±2.0 (0-17)
SOL	6.5±4.0 (0-18)	7.8±3.2 (2-17)	6.5±4.1 (0-18)	6.4±4.0 (0-18)	6.8±3.9 (0-17)
IS	4.4±3.7 (0-18)	7.5±4.2 (1-18)	4.0±3.5 (0-17)	4.2±3.7 (0-18)	4.2±3.3 (0-14)

n: Población; ISO-30: Inventario de Orientación Suicida-30; BA: Baja Autoestima; DES: Desesperanza; IAE: Incapacidad para Afrontar Emociones; SOL: Soledad; IS: Ideación Suicida; SD: DE: Desviación Estándar; Min-Max: Mínimo y Máximo; ESMSW: Escuela de Educación Media Superior Wixárika; EP14: Escuela Preparatoria 14; EPRTUX: Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan; EPRT: Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán

En la población escolar se identificaron 805 (51.2%/42.3±9.8) estudiantes caracterizados con riesgo a suicidio (moderado y elevado); al estratificar con relación a la unidad de adscripción se identificó a la Escuela de Educación Media Superior Wixárika con el mayor porcentaje (82.4%) de estudiantes en riesgo a suicidio (43.3±7.6) y la Escuela Preparatoria 14 con los indicadores más bajos (47.2%/42.9±10.9) (Figura 1).

GRÁFICO 1. *Riesgo a suicidio (promedio ISO-30) de escolares del SEMS, estratificado con relación a la Unidad de Adscripción.*



ISO-30= Inventario de Orientaciones Suicidas-30; *n:* Población; MT= Muestra Total; EEMSW= Escuela de Educación Media Superior Wixárika; EP14= Escuela Preparatoria 14; EPRTUX= Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan; EPRT= Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán

De acuerdo a las dimensiones que explora la psicometría ISO-30 y utilizando los rangos señalados por Rubio, Cardona, Medina, Garzón, Garzón y Rodríguez (2014) donde puntuaciones entre 0 y 5 correspondieron a riesgo bajo, valores entre 6 y 7 riesgo moderado y puntajes iguales o mayores que 8 a riesgo elevado (Rubio et al., 2014), se identificó (Tabla 2) a la dimensión "incapacidad para afrontar emociones" (*n* 1064/68%) como variable principal correlacionada a conductas suicidas, seguido de la soledad (*n 611*/39%), baja autoestima (*n 544/35%),* desesperanza *(n 421/27 %)* e intento suicida (*n* 295/19%). Al estratificar por dependencia académica, la dimensión "incapacidad para afrontar emociones" se ubicó como la principal variable correlacionada al riesgo a suicidio en escolares del SEMS (Tabla 2).

TABLA 2. *Características específicas de estudiantes del SEMS con riesgo elevado a suicidio, estratificado por dimensión y dependencia escolar.*

Variables	Muestra total Promedio ± DE (%)	EEMSW Promedio ± DE (%)	EP14 Promedio ± DE (%)	EPRTUX Promedio ± DE (%)	EPRT Promedio ± DE (%)
Dimensión ISO-30					
BA	9.9±1.9 (35%)	10.1±1.9 (58%)	10.2±2.3 (31%)	9.6±1.7 (33%)	10.1±1.8 (36%)
DES	9.8±1.9 (27%)	10.4±2 (48%)	10±1.9 (25%)	9.6±1.7 (25%)	9.9±2.1 (25%)
IAE	10.1±1.9 (68%)	9.7±1.4 (85%)	10.4±2.1 (66%)	9.9±1.8 (68%)	10.2±2.1 (63%)
SOL	10.7±2.4 (39%)	9.9±2.5 (59%)	11±2.6 (36%)	10.8±2.4 (37%)	10.6±2.2 (42%)
IS	10.9±2.5 (19%)	11.3±3 (46%)	11±2.2 (15%)	10.9±2.5 (18%)	10.2±1.9(17%)

ISO-30: Inventario de Orientación Suicida-30; BA: Baja Autoestima; DES: Desesperanza; IAE: Incapacidad para Afrontar Emociones; SOL: Soledad; IS: Ideación Suicida; SD: DE: Desviación Estándar; ESMSW: Escuela de Educación Media Superior Wixárika; EP14: Escuela Preparatoria 14; EPRTUX: Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan; EPRT: Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán

4.2. Fase de intervención

Durante los meses de noviembre y diciembre se integraron al taller "Literacidad en salud mental" escolares interesados en participar y con las mayores puntuaciones de riesgo global a suicidio identificados a través de la psicometría ISO-30 (n = 60, 53.9 ± 7.8) (Tabla 3). Con respecto al género participaron 47 mujeres (78.3%) y 13 varones (21.7%) y de acuerdo al grado escolar 15 estudiantes de primer semestre, 5 segundo semestre, 17 tercer semestre, 6 cuarto semestre, 11 quinto semestre y 6 sexto semestre.

Con el objetivo de identificar cambios conductuales relacionados al riesgo a suicidio a través del taller, se compararon las puntuaciones de las psicometrías ISO-30, Escala de Estigmatización del Suicidio y la Escala de Literacidad en Suicidio antes y después de la intervención (Tabla 3), los resultados evidencian una disminución significativa en el índice de riesgo global, las subescalas y un incremento en la Escalad de Literacidad en Salud.

TABLA 2. *Características específicas de estudiantes del SEMS con riesgo elevado a suicidio, estratificado por dimensión y dependencia escolar*

Variables	PRE-INTERVENCIÓN Promedio ± DE (Min–Max)	POST-INTERVENCIÓN Mean ± DE (Min–Max)	t-Student (t) (P)
ISO-30	53.9±7.8 (45-84)	33.9±3.3 (25-64)	(3.80) (**0.00)
EES	37.3±11.1 (16-80)	27.0±7.1 (16-57)	(3.33) (**0.00)
Dimensiones del ESS			
EPMS	14.7±6.5 (8-40)	9.3±3.5 (8-29)	(3.37) (*0.03)
A/D	11.7±5.0 (4-20)	9.6±2.0 (4-11)	(2.19) (*0.01)
Nor	10.8±4.3 (4-20)	7.3±2.3 (4-10)	(3.21) (*0.03)
ELS	5.3±2.2 (0-12)	3.2±1.2 (0-8)	(2.77) (**0.00)
Dimensiones del ELS			
CyN	1.9±1 (0-4)	0.7±1 (0-3)	(2.68) (**0.01)
TyP	1.3±0.6 (0-2)	1.1±0.6 (0-2)	(3.93) (**0.00)
FR	0.7±0.9 (0-3)	0.5±0.3 (0-2)	(2.11) (**0.01)
SeI	1.2±0.8 (0-3)	0.8±0.8 (0-2)	(1.88) (*0.04)

ISO-30: Inventario de Orientación Suicida-30; EES: Escala de Estigmatización del Suicidio; EPMS: Estigma de las personas que mueren por suicidio; A/D: Aislamiento/Depresión; Nor: Normalización; ELS: Escala de Literacidad en Suicidio; CyN: Causas y Síntomas; TyP: Tratamiento y Prevención; FR: Factores de Riesgo; SeI: Signos e Indicadores

5. DISCUSIÓN

El suicidio y la conducta suicida representan un problema de salud pública con implicaciones a nivel mundial, en la actualidad más de una de cada 100 muertes son a consecuencia del suicidio y se calcula que cada año mueren por suicidio más de 700.000 personas en todo el mundo, representando 10 por cada 100.000 habitantes o una persona cada 40 segundos (Lovero et al., 2023).

El suicidio, una de las principales causas de mortalidad entre los jóvenes; de 2011 a 2020, el suicidio fue la segunda causa de muerte en individuos de 10 a 24 años (*n* 5 59827), con los homicidios en tercer lugar (*n* 50 087) y las neoplasias malignas en un distante cuarto lugar (*n* 18 904). En 2020, el suicidio fue la décima causa de muerte entre los jóvenes de 5 a 9 años, la segunda causa de muerte entre los jóvenes de 10 a 14 años y la tercera causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 24 años de edad (Hua et al., 2024).

En el continente americano, la muerte de 220.000 jóvenes (10-24 años) se atribuye al suicidio cada año, de los cuales 65.000 ocurren en América Latina (Silva et al., 2020). En México, las estadísticas de mortalidad reportaron 7818 muertes por lesiones autoinfligidas en 2020, lo que representó una tasa de suicidio de 6.2 por cada 100 mil habitantes, superior a la registrada en 2019, de 5.65.

Curiosamente, los estudios respecto a intentos de suicidio en adolescentes son escasos en México; no obstante, un reporte reciente demostró que el suicidio en niños de 10 a 14 años aumentó 37%, y en adolescentes mujeres de 15 a 19 años, 12%. Asimismo, entre 2018 y 2020, la ideación suicida en adolescentes aumentó de 5.1% a 6.9%, y la conducta suicida de 3.9% a 6% (Ortiz-Sánchez et al., 2023).

La conducta suicida involucra las siguientes facetas (Jiménez-Genchi et al., 2023):

- La ideación suicida, que se refiere a los pensamientos de incurrir en acciones destinadas a terminar con la propia vida.
- La planeación, que incluye la formulación de un método específico a través del cual se pretende morir.
- El intento de suicidio, que implica un comportamiento potencialmente autoagresivo en el que existe al menos alguna intención de morir, pero no tiene un desenlace fatal.

Se considera que el riesgo a suicidio es un precursor común del suicidio y está correlacionado con los intentos de suicidio, que a su vez son factores potenciales de riesgo para una eventual muerte por suicidio; en relación con lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo específico evaluar el riesgo a suicidio en escolares del SEMS, nuestros resultados exhiben una prevalencia significativa y alarmante de riesgo elevado a suicidio en la población escolar (17.2%), similar a los reportado por (Gómez Delgado & Ramírez Mireles, 2023a, 2023b), este hallazgo en términos de frecuencia fue superior a lo reportado por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-2019 un estudio nacional y estatal (5.1% y 4.4% respectivamente) (Rivera-Rivera et al., 2020). Respecto al género se identificaron diferencias significativas, siendo el factor de

riesgo a suicidio mayor en mujeres en comparación con sus pares masculinos (65.5% y 34.4% respectivamente). Al respecto, se ha documentado que los hombres tienen mayor riesgo de suicidio que las mujeres con un riesgo relativo igual a 3-5 (Araneda et al., 2021); si bien los hombres se suicidan tres veces más que las mujeres (Kim et al., 2015), son las mujeres las que realizan frecuentemente intentos de suicidio, especialmente jóvenes entre 15 y 34 años (Burón et al., 2016), lo que las ubica en una situación de mayor riesgo.

Los jóvenes con ideación suicida, planes o intentos de suicidio tienen trastornos de salud mental preexistentes, como depresión, trastornos bipolares, psicóticos, de conducta, de ansiedad, de personalidad, por consumo de sustancias y relacionados con traumas, antecedentes familiares de suicidio, los cuales representan factores de riesgo a la conducta suicida (Hua et al., 2024); derivado de lo anterior, resulta importante establecer rutas de atención prematura en los compartamientos adolescentes, en especial, brindar atención a las situaciones que pueden estar asociadas con riesgo a sucidio; en el presente estudio se identificó que 68% de los escolares que presentan incapacidad para afrontar emociones refieren elevado riesgo a suicidio; un comportamiento que presentó la misma tendencia en las diferentes dependencias escolares evaluadas.

En relación con las unidades de adscripción resalta el hecho de que los estudiantes Wixárikas refieren el mayor porcentaje riesgo a suicidio, abriendo la posibilidad para investigaciones futuras en las cuales se identifiquen las variables que pudieran estar asociadas y establecer medidas de atención y seguimiento prematuro.

La presente investigación centró su objetivo en evaluar el impacto de una estrategia de intervención educativa sobre las variables conductuales, cognitivas, emocionales, relacionadas al riesgo a suicidio; tras la implementación del taller “Literacidad en Salud Mental”, se identificó una disminución estadísticamente significativa en el promedio del índice de riesgo global (53.9-33.9 (p 0.00)) implicando un decremento significativo relacionado con actitudes estigmatizantes (37.3-27 (p 0.00)) hacia los problemas de salud mental, tratamiento profesional y atención de los pensamientos suicidas, además de un incremento en la escala de Literacidad en Salud Mental (5.3-7.7 (p 0.00)); por lo que se considera que la intervención, logró desarrollar en los adolescentes la

capacidad de gestionar positivamente sus pensamientos y emociones para construir relaciones sociales y familiares sanas, comprender cómo obtener y mantener una buena salud mental, identificar los trastornos mentales y sus tratamientos, disminuir el estigma relacionado al suicidio y aumentar la eficacia de la búsqueda de ayuda (saber cuándo, dónde, cómo obtener una buena atención de salud mental, así como desarrollar las competencias necesarias para el autocuidado) y que concuerda con lo documentado en investigaciones previas (Callahan, 1996; Griffiths et al., 2008; Guo et al., 2023; Jones et al., 2011; Kutcher et al., 2016; Morgado Tânia & Botelho Maria, 2014; Sharaf et al., 2012).

Derivado de lo anterior se desprende que los estudiantes incrementaron el nivel de conocimiento relacionado a la salud mental y los pensamientos suicidas, solicitaron ayuda psicológica, disminuyeron sus problemas de salud mental y redujeron el estigma del suicidio

Los estudiantes que participaron en el taller mejoraron su conducta interpersonal en aceptación social entre sus compañeros y compañeras, asertividad, incrementaron su repertorio de habilidades sociales, así como el autoconcepto y la autoestima, similar a lo reportado por García (2010).

La salud mental es considerada como una sensación positiva de bienestar emocional, social, intelectual y espiritual que se produce a través de la interacción dinámica entre individuos, grupos y comunidades, de esta manera un nivel adecuado de salud mental permite que las personas se relacionen entre sí constructivamente y con mutuo respeto, trabajen en forma productiva y hagan una contribución valiosa a la comunidad; nuestros resultados en relación con la salud mental, evidencian mejora tras intervención, lo que se atribuye a un incremento en literacidad en salud mental y que se refiere en cada una de las dimensiones de las psicometrías aplicadas (Tabla 3); finalmente, con respecto al género no se identificaron diferencias estadísticamente significativas para ambos sexos, los resultados obtenidos fueron similares para todas las variables.

6. CONCLUSIONES

51.2% (n=805/42.3±9.8) estudiantes refieren riesgo a suicidio; al estratificar con relación a la unidad de adscripción se identificó a la Escuela de Educación Media Superior Wixárika con el mayor porcentaje

(82.4%) de estudiantes en riesgo a suicidio (43.3±7.6) y la Escuela Preparatoria 14 con los indicadores más bajos (47.2%/42.9±10.9). Se identificó una disminución estadísticamente significativa en el promedio del índice de riesgo global (53.9-33.9 (*p* 0.00)) implicando un decremento significativo relacionado con actitudes estigmatizantes (37.3-27 (*p* 0.00)) hacia los problemas de salud mental, tratamiento profesional y atención de pensamientos suicidas e incremento en la escala de Literacidad en Salud Mental (5.3-7.7 (*p* 0.00)).

La intervención logró desarrollar en los adolescentes la capacidad de gestionar positivamente sus pensamientos y emociones para construir relaciones sociales y familiares sanas, comprender cómo obtener y mantener una buena salud mental, identificar los trastornos mentales y sus tratamientos, disminuir el estigma relacionado al suicidio y aumentar la eficacia de la búsqueda de ayuda.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara y al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

8. REFERENCIAS

Aldalaykeh, M., Dalky, H., Shahrour, G. & Rababa, M. (2020). Psychometric properties of two Arabic Suicide Scales: stigma and literacy. *Heliyon*, *6*(4), e03877. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03877

Araneda, N., Sanhueza, P., Pacheco, G. & Sanhueza, A. (2021). Suicidio en adolescentes y jóvenes en Chile: riesgos relativos, tendencias y desigualdades. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *45*, 1. https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.4

Augusti, E. M., Sætren, S. S. & Hafstad, G. S. (2021). Violence and abuse experiences and associated risk factors during the COVID-19 outbreak in a population-based sample of Norwegian adolescents. *Child Abuse and Neglect*, *118*. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105156

Bale, J., Grové, C. & Costello, S. (2018). A narrative literature review of child-focused mental health literacy attributes and scales. *Mental Health & Prevention*, *12*, 26–35. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2018.09.003

Batterham, P. J., Calear, A. L. & Christensen, H. (2013). Correlates of Suicide Stigma and Suicide Literacy in the Community. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *43*(4), 406–417. https://doi.org/10.1111/sltb.12026

Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, A. V., Caruso, C., Corsello, G. & Staiano, A. (2022). The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping Review on the Potential Risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16). https://doi.org/10.3390/ijerph19169960

Burón, P., Jimenez-Trevino, L., Saiz, P. A., García-Portilla, M. P., Corcoran, P., Carli, V., Fekete, S., Hadlaczky, G., Hegerl, U., Michel, K., Sarchiapone, M., Temnik, S., Värnick, A., Verbanck, P., Wasserman, D., Schmidtke, A. & Bobes, J. (2016). Reasons for Attempted Suicide in Europe: Prevalence, Associated Factors, and Risk of Repetition. *Archives of Suicide Research*, *20*(1), 45–58. https://doi.org/10.1080/13811118.2015.1004481

Callahan, J. (1996). Negative Effects of a School Suicide Postvention Program — A Case Example. *Crisis*, *17*(3), 108–115. https://doi.org/10.1027/0227-5910.17.3.108

Cárdenas, R. (2021). La mortalidad por suicidio en las poblaciones masculinas joven, adulta y adulta mayor en ocho países de Latinoamérica y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Población*, *15*(29), 5–33. https://doi.org/10.31406/relap2021.v15.i2.n29.1

Clemente-Suárez, V. J., Martínez-González, M. B., Benitez-Agudelo, J. C., Navarro-Jiménez, E., Beltran-Velasco, A. I., Ruisoto, P., Arroyo, E. D., Laborde-Cárdenas, C. C. & Tornero-Aguilera, J. F. (2021). The impact of the covid-19 pandemic on mental disorders. A critical review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 19). MDPI. https://doi.org/10.3390/ijerph181910041

Collado, F., Martínez, J., Cangas, A. J. & Trigueros, R. (2023). Spanish validation of short-form version of Literacy of Suicide Scale (LOSS) and Stigma of Suicide Scale (SOSS). *Brain and Behavior*. https://doi.org/10.1002/brb3.3182

Corrigan, P. W., Morris, S. B., Michaels, P. J., Rafacz, J. D. & Rüsch, N. (2012). Challenging the Public Stigma of Mental Illness: A Meta-Analysis of Outcome Studies. *Psychiatric Services*, *63*(10), 963–973. https://doi.org/10.1176/appi.ps.201100529

Ellis, W. E., Dumas, T. M. & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *52*(3), 177–187. https://doi.org/10.1037/cbs0000215

Fernández, M. & Casullo, M. M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar el riesgo suicida. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, *1*(21), 9–22.

Gómez Delgado, G. & Ramírez Mireles, J. (2023a). Caracterización de estudiantes del Sistema de Educación Media Superior con riesgo de suicidio. In *Perspectivas y paradigmas en psicología aplicada*. Universidad Continental. https://doi.org/10.18259/pppa.2023-001

Gómez Delgado, G. & Ramírez Mireles, J. E. (2023b). Salud mental y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior en un entorno pospandémico. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3589

Gómez-Delgado, G., Almaraz-Vega, E., Ramírez-Mireles, J. E., Gutiérrez-Paredes, M. E. & Padilla-Galindo, M. D. R. (2022). Health-Related Quality of Life and Depressive Symptomatology in High School Students during the Lockdown Period Due to SARS-CoV-2. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14). https://doi.org/10.3390/ijerph19148780

Griffiths, K. M., Christensen, H. & Jorm, A. F. (2008). Predictors of depression stigma. *BMC Psychiatry*, *8*(1), 25. https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-25

Guo, C., Cui, Y., Xia, Z., Hu, J., Xue, Y., Huang, X., Wan, Y., Fang, J. & Zhang, S. (2023). Association between health literacy, depressive symptoms, and suicide-related outcomes in adolescents: A longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, *327*, 15–22. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.054

Hou, Tian ya, Mao, X. fei, Dong, W., Cai, W. peng & Deng, G. hui. (2020). Prevalence of and factors associated with mental health problems and suicidality among senior high school students in rural China during the COVID-19 outbreak. In *Asian Journal of Psychiatry* (Vol. 54). Elsevier B.V. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102305

Hou, Tianya, Mao, X., Shao, X., Liu, F., Dong, W. & Cai, W. (2021). Suicidality and Its Associated Factors Among Students in Rural China During COVID-19 Pandemic: A Comparative Study of Left-Behind and Non-Left-Behind Children. *Frontiers in Psychiatry*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.708305

Hua, L. L., Lee, J., Rahmandar, M. H. & Sigel, E. J. (2024). Suicide and Suicide Risk in Adolescents. *Pediatrics*, *153*(1). https://doi.org/10.1542/peds.2023-064800

Ibeziako, P., Kaufman, K., Scheer, K. N. & Sideridis, G. (2022). Pediatric Mental Health Presentations and Boarding: First Year of the COVID-19 Pandemic. *Hospital Pediatrics*, *12*(9), 751–759. https://doi.org/10.1542/hpeds.2022-006555

Jiménez-Genchi, J., Rodríguez-Paz, S. G., Ramírez-Rivas, J. & Martínez-González, M. de la A. (2023). Ideación e intento suicida en pacientes con padecimientos psiquiátricos en un hospital de la Ciudad de México. *Gaceta Médica de México*, *159*(3). https://doi.org/10.24875/GMM.22000378

Jones, A. R., Cook, T. M. & Wang, J. (2011). Rural–urban differences in stigma against depression and agreement with health professionals about treatment. *Journal of Affective Disorders*, *134*(1–3), 145–150. https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.05.013

Jorm, A. F. (2012a). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*, *67*(3), 231–243. https://doi.org/10.1037/a0025957

Jorm, A. F. (2012b). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*, *67*(3), 231–243. https://doi.org/10.1037/a0025957

Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulkuer, N. & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, *378*(9801), 1515–1525. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1

Kim, S. M., Baek, J. H., Han, D. H., Lee, Y. S. & Yurgelun-Todd, D. A. (2015). Psychosocial–Environmental Risk Factors for Suicide Attempts in Adolescents with Suicidal Ideation: Findings from a Sample of 73,238 Adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *45*(4), 477–487. https://doi.org/10.1111/sltb.12143

King, J. D. & Kowalchuk, B. (1994). *Adolescent Inventory of Suicide Orientation-30* (National Computer Systems., Ed.; 1st ed., Vol. 1).

Kostev, K., Smith, L., Koyanagi, A., Konrad, M. & Jacob, L. (2022). Post-COVID-19 conditions in children and adolescents diagnosed with COVID-19. *Pediatric Research*. https://doi.org/10.1038/s41390-022-02111-x

Kutcher, S., Wei, Y., Costa, S., Gusmão, R., Skokauskas, N. & Sourander, A. (2016). Enhancing mental health literacy in young people. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *25*(6), 567–569. https://doi.org/10.1007/s00787-016-0867-9

Lantos, J. D., Yeh, H. W., Raza, F., Connelly, M., Goggin, K. & Sullivant, S. A. (2022). Suicide Risk in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Pediatrics*, *149*(2). https://doi.org/10.1542/peds.2021-053486

Layman, H. M., Thorisdottir, I. E., Halldorsdottir, T., Sigfusdottir, I. D., Allegrante, J. P. & Kristjansson, A. L. (2022). Substance Use Among Youth During the COVID-19 Pandemic: a Systematic Review. In *Current Psychiatry Reports* (Vol. 24, Issue 6, pp. 307–324). Springer. https://doi.org/10.1007/s11920-022-01338-z

Lee, B. & Hong, J. S. (2022). Short- and Long-Term Impacts of the COVID-19 Pandemic on Suicide-Related Mental Health in Korean Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(18). https://doi.org/10.3390/ijerph191811491

Li, Y. Y., Sun, Y., Meng, S. Q., Bao, Y. P., Cheng, J. L., Chang, X. W., Ran, M. S., Sun, Y. K., Kosten, T., Strang, J., Lu, L. & Shi, J. (2021). Internet Addiction Increases in the General Population During COVID-19: Evidence from China. *American Journal on Addictions*, *30*(4), 389–397. https://doi.org/10.1111/ajad.13156

Llorca-Bofí, V., Adrados-Pérez, M., Sánchez-Cazalilla, M., Torterolo, G., Arenas-Pijoan, L., Buil-Reiné, E., Nicolau-Subires, E., Albert-Porcar, C., Ibarra-Pertusa, L., Puigdevall-Ruestes, M. & Irigoyen-Otiñano, M. (2022). Urgent care and suicidal behavior in the child and adolescent population in a psychiatric emergency department in a Spanish province during the two COVID-19 states of alarm. *Revista de Psiquiatria y Salud Mental*. https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2022.03.003

Loiseau, M., Cottenet, J., Bechraoui-Quantin, S., Gilard-Pioc, S., Mikaeloff, Y., Jollant, F., François-Purssell, I., Jud, A. & Quantin, C. (2021). Physical abuse of young children during the COVID-19 pandemic: Alarming increase in the relative frequency of hospitalizations during the lockdown period. *Child Abuse and Neglect*, *122*. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105299

Lovero, K. L., Dos Santos, P. F., Come, A. X., Wainberg, M. L. & Oquendo, M. A. (2023). Suicide in Global Mental Health. *Current Psychiatry Reports*, *25*(6), 255–262. https://doi.org/10.1007/s11920-023-01423-x

Marchand, K., Liu, G., Mallia, E., Ow, N., Glowacki, K., Hastings, K. G., Mathias, S., Sutherland, J. M. & Barbic, S. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on alcohol or drug use symptoms and service need among youth: a cross-sectional sample from British Columbia, Canada. *Substance Abuse: Treatment, Prevention, and Policy*, *17*(1). https://doi.org/10.1186/s13011-022-00508-9

Martin-Storey, A., Dirks, M., Holfeld, B., Dryburgh, N. S. J. & Craig, W. (2021). Family relationship quality during the COVID-19 pandemic: The value of adolescent perceptions of change. *Journal of Adolescence*, *93*, 190–201. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.11.005

Morgado Tânia & Botelho Maria. (2014). Promoting interventions of mental health literacy of teenagers:A systematic review. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, 1*(1), 90–96.

Nobre, J., Oliveira, A. P., Monteiro, F., Sequeira, C. & Ferré-Grau, C. (2021). Promotion of mental health literacy in adolescents: A scoping review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 18). MDPI. https://doi.org/10.3390/ijerph18189500

O'Connor, M., Casey, L. & Clough, B. (2014). Measuring mental health literacy – a review of scale-based measures. *Journal of Mental Health*, *23*(4), 197–204. https://doi.org/10.3109/09638237.2014.910646

Oliffe, J. L., Hannan-Leith, M. N., Ogrodniczuk, J. S., Black, N., Mackenzie, C. S., Lohan, M. & Creighton, G. (2016). Men's depression and suicide literacy: a nationally representative Canadian survey. *Journal of Mental Health*, *25*(6), 520–526. https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1177770

Orban, E., Li, L. Y., Gilbert, M., Napp, A. K., Kaman, A., Topf, S., Boecker, M., Devine, J., Reiß, F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Ernst, V. S., Franze, M., Möhler, E., Breitinger, E., Bender, S. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review of longitudinal studies. In *Frontiers in Public Health* (Vol. 11). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275917

Ortiz-Sánchez, F. A., Brambila-Tapia, A. J. L., Cárdenas-Fujita, L. S., Toledo-Lozano, C. G., Samudio-Cruz, M. A., Gómez-Díaz, B., García, S., Rodríguez-Arellano, M. E., Zamora-González, E. O. & López-Hernández, L. B. (2023). Family Functioning and Suicide Attempts in Mexican Adolescents. *Behavioral Sciences*, *13*(2), 120. https://doi.org/10.3390/bs13020120

Peel, R., Buckby, B. & McBain, K. A. (2017). Comparing the Effect of Stigma on the Recognition of Suicide Risk in Others between Australia and Brazil. *GSTF Journal of Psychology*, *3*(2), 1–10. https://doi.org/10.5176/2345-7872_3.2_43

Perry, Y., Petrie, K., Buckley, H., Cavanagh, L., Clarke, D., Winslade, M., Hadzi-Pavlovic, D., Manicavasagar, V. & Christensen, H. (2014). Effects of a classroom-based educational resource on adolescent mental health literacy: A cluster randomised controlled trial. *Journal of Adolescence*, *37*(7), 1143–1151. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.001

Richter, D., Riedel-Heller, S. & Zürcher, S. J. (2021). Mental health problems in the general population during and after the first lockdown phase due to the SARS-Cov-2 pandemic: rapid review of multi-wave studies. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *30*. https://doi.org/10.1017/S2045796021000160

Rivera-Rivera, L., Fonseca-Pedrero, E., Séris-Martínez, M., Vázquez-Salas, A. & Reynales-Shigematsu, L. M. (2020). Prevalencia y factores psicológicos asociados con conducta suicida en adolescentes. Ensanut 2018-19. *Salud Pública de México*, *62*(6, Nov-Dic), 672–681. https://doi.org/10.21149/11555

RodrÃguez, U. E., León Valle, Z. L. & Ceballos Ospino, G. A. (2020). Ideación suicida, ansiedad, capital social y calidad de sueño en colombianos durante el primer mes de aislamiento físico por COVID-19. *Psicogente*, *24*(45), 1–20. https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4075

Rossi, L., Behme, N. & Breuer, C. (2021). Physical activity of children and adolescents during the COVID-19 pandemic—A scoping review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 21). MDPI. https://doi.org/10.3390/ijerph182111440

Rubio, L. A., Cardona-Duque, D. V., Medina-Pérez, O. A., Garzón-Olivera, L. F., Garzón-Borray, H. A. & Rodríguez-Hernández, N. S. (2014). Riesgo suicida en población carcelaria del Tolima, Colombia. *Revista de La Facultad de Medicina*, *62*(1), 33–39.

Sharaf, A. Y., Ossman, L. H. & Lachine, O. A. (2012). A cross-sectional study of the relationships between illness insight, internalized stigma, and suicide risk in individuals with schizophrenia. *International Journal of Nursing Studies*, *49*(12), 1512–1520. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.08.006

Silva, A. F. da, Júnior, C. A. S. A., Hinnig, P. de F., Lima, L. R. A. de & Silva, D. A. S. (2020). Suicidal behaviors and sedentary lifestyles among adolescents: A cross-sectional epidemiological study in Latin American and Caribbean countries. *Clinics*, *75*, e2015. https://doi.org/10.6061/clinics/2020/e2015

Vázquez López, P., Armero Pedreira, P., Martínez-Sánchez, L., García Cruz, J. M., Bonet de Luna, C., Notario Herrero, F., Sánchez Vázquez, A. R., Rodríguez Hernández, P. J. & Díez Suárez, A. (2023). Self-injury and suicidal behavior in children and youth population: Learning from the pandemic. *Anales de Pediatria*, *98*(3), 204–212. https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2022.11.006

Wang, J. & Lai, D. (2008). The relationship between mental health literacy, personal contacts and personal stigma against depression. *Journal of Affective Disorders*, *110*(1–2), 191–196. https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.01.005

Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J. & Tao, Q. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, *67*(6), 747–755. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES EN ORGANIZACIONES DE ECUADOR INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES EN ORGANIZACIONES DE ECUADOR

GABRIELA FALCONÍ
Universidad San Francisco de Quito
GUSTAVO CUSOT
Universidad San Francisco de Quito
STEPHANIE PEÑA
Universidad San Francisco de Quito

1. INTRODUCCIÓN

A raíz del COVID- 19, se incrementaron los trastornos mentales en la población mundial, y con ello, se evidenció el incumplimiento de los derechos de estas personas en el entorno laboral ecuatoriano como el derecho al trabajo, la no discriminación e igualdad de oportunidades. De esta manera, se utilizó el método de investigación cualitativo y cuantitativo para esta investigación. Se utilizaron herramientas digitales como: *Google Forms,* para las encuestas; y *Zoom,* para las entrevistas a profundidad. A través de éstas, participaron directivos y colaboradores en el área de Recursos Humanos, Talento Humano y Psicología Organizacional de empresas con alto reconocimiento en el Ecuador, pertenecientes a diversos sectores, desde seguros, salud, belleza, sector financiero, entre otros.

2. OBJETIVOS

El primer objetivo fue medir el nivel de conocimiento e interés de las organizaciones acerca de los trastornos mentales y principalmente, la

importancia de la salud mental. El segundo objetivo, buscó comprobar si existe inclusión por parte de las empresas al contratar a personas con discapacidad psicosocial. Por último, se pretendió examinar si las empresas están preparadas para brindar bienestar laboral a sus colaboradores con trastornos mentales. Dentro de los hallazgos, se evidenció falencias en la atención a la salud mental dentro de las organizaciones ecuatorianas, una persistencia en la estigmatización de personas con discapacidad psicosocial dentro del proceso de contratación, y una falta de preparación por parte de las empresas para mantener colaboradores con trastornos mentales, dado la carencia de un departamento enfocado. En base a los resultados, se decidió trabajar regularmente con marcas y organizaciones públicas y privadas para educarlas en temas de inclusión laboral de personas con discapacidad psicosocial, los beneficios y retos que esto conlleva.

3. MARCO TEÓRICO

El término salud mental se ha convertido en eje principal para el desarrollo en muchos ámbitos de la sociedad durante los últimos años; por ejemplo, a nivel personal, comunitario y socioeconómico. Esto se puede evidenciar en la definición de salud mental que la Organización Mundial de la Salud (OMS) nos brinda, en que establece que esta misma es: "un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad" (2022). En vista de estos beneficios, la salud mental, además de la física, ha sido recientemente tomada en cuenta en el mundo laboral internacional y ecuatoriano, dentro de las mismas empresas, con el propósito de procurar el bienestar individual de los colaboradores y el desarrollo de la empresa. Incluso, con el fin de potenciar la imagen empresarial en base a la sostenibilidad. No obstante, aunque anteriormente ya existía cierta preocupación por el cuidado de la salud mental en las empresas, esta misma creció a raíz de la pandemia del COVID-19 y los efectos adversos en la vida de la población mundial.

El COVID-19 trajo consigo una serie de resultados negativos en la salud mental de la población. Los cambios abruptos que se produjeron durante la pandemia, que involucraron el aislamiento, la incertidumbre, el temor al contagio y a la muerte, entre otros, incrementaron exponencialmente el número de personas que desarrollaron diversas condiciones de salud mental o exacerbaron las condiciones de diagnósticos preexistentes. En otras palabras, desarrollaron un trastorno mental. Por ejemplo, se produjeron importantes aumentos en los diagnósticos de trastornos ansiosos, disociativos, depresivos, bipolares, conducta alimentaria, estrés postraumático, entre otras condiciones (Torales et al., 2020, p. 2; OMS, 2022). Aunque cada uno de estos trastornos mentales pueden ser tratados y controlados, si no son tratados de la manera correcta, pueden prevalecer a lo largo del tiempo, así generando que la persona no se pueda desarrollar plenamente en la sociedad. Lamentablemente, según la Organización Panamericana de la Salud (2022), se evidenció las deficiencias en el sistema de salud mundial para tratar estos trastornos mentales y generó que con el tiempo el trastorno mental se convirtiera en una discapacidad psicosocial. La Convención de Derechos Humanos, citado por Fonseca Feris y Fleitas Álvarez (2020), en el año 2006 desarrolló la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en la cual en el artículo 1 expone que las personas con discapacidad son "aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (p. 44). Claramente un trastorno mental puede transformarse en una discapacidad al afectar directamente la salud mental, un derecho inalienable de cualquier persona que afecta directamente a la parte social y económica de los países. La Organización Mundial de la Salud (2022) recalca que: "la salud mental es parte integral de la salud; tanto es así que no hay salud sin salud mental". De esta manera, se determinó que esta problemática no se puede trabajar de manera aislada; es deber de los gobiernos repensar las políticas en los sectores de justicia, desarrollo social, vivienda, sociedad civil, educación y, en este caso, empleo.

Si las empresas desean fortalecer la salud mental dentro de sus empresas, es imprescindible que empiecen por atender las necesidades de las personas que padecen discapacidades psicosociales. Por esta razón, se ha establecido la obligación de incluir a estas personas en el ambiente laboral tanto en empresas internacionales como nacionales. Cabe resaltar que una persona con discapacidad psicosocial, aunque necesita medidas asistenciales, no significa que no tiene los mismos derechos que las demás personas. Según Hernández (2015, p. 57), citado por Fonseca Feris y Fleitas Álvarez (2020, p. 46), existen normas de integración social que procuran proteger el derecho a la inclusión e igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad psicosocial al ser sujetos de derechos. En el caso internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que las personas con discapacidad tienen derecho a trabajar en igualdad de condiciones que las demás. Esto implica el acceso a un trabajo digno en un entorno inclusivo y libre de prejuicios. Asimismo, los Estados deben tomar medidas para garantizar este derecho, incluyendo la promulgación de leyes que erradiquen la discriminación laboral, proporcionen oportunidades laborales justas, reconozcan la capacidad de las personas con discapacidad para organizarse laboralmente y brinden programas de orientación y apoyo vocacional. También se deben fomentar las oportunidades de empleo y el desarrollo profesional de las personas con discapacidad en la sociedad (Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2017, p. 50).

Un claro ejemplo es la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que tiene como miembro a diversos países de todos los continentes, incluyendo Ecuador. La OIT es una agencia de la ONU que se encarga en desarrollar y supervisar el uso de las normas internacionales de trabajo. La Política de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para la Inclusión de las Personas con Discapacidad se basa en la Declaración del Centenario de la OIT, que enfatiza la importancia de priorizar a las personas y aumentar la inversión en sus capacidades, así como en el trabajo decente y las instituciones laborales. Uno de los aspectos destacados de esta política es garantizar la igualdad de oportunidades y trato en el mundo laboral para las personas con discapacidad. En este punto,

la OIT reconoce que la justicia social y el trabajo digno solo pueden lograrse si se integra de manera significativa a todas las personas con discapacidad, ya sea física, psicosocial, intelectual o sensorial, y asume la responsabilidad de ser un ejemplo en este compromiso. Por medio de políticas integrales, ellos han involucrado a representantes de gobiernos, empleadores y trabajadores de la misma organización o países miembros a participar en actividades relacionadas con la discapacidad, con el objeto de garantizar la inclusión y el trato igualitario de las personas con discapacidad en el ámbito laboral. (Organización Internacional del Trabajo, 2020, p. 2-4)

En base a las normativas de la ONU y principalmente, la Organización Internacional del Trabajo, Ecuador también ha establecido ciertas normativas con respecto a la inclusión laboral de las personas con discapacidad psicosocial. Por ejemplo, a partir de la Constitución del Ecuador desarrollada en el 2007, se han creado reformas, leyes y planes que buscan procurar el bienestar y cumplimiento de derechos de estas personas en empresas privadas y públicas. La Constitución de la República del Ecuador establece una serie de derechos y medidas para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con discapacidad. El Estado se compromete a brindar asistencia en salud, transporte y espectáculos, exoneraciones fiscales, igualdad de oportunidades laborales, vivienda adecuada, educación inclusiva, atención psicológica gratuita, acceso a bienes y servicios, y formas alternativas de comunicación (Ronquillo-Riera, et al., 2021, p. 506). Además, se promueve la participación social y política de las personas con discapacidad, se prohíbe la reducción salarial basada en la discapacidad, se reconocen sus contribuciones laborales y se implementan medidas para facilitar su participación en el trabajo, como horarios adecuados (Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2017, p. 52-53). Al final, se establecen principios generales de igualdad y no discriminación para todas las personas en Ecuador.

De esta manera, nacen las reformas al Código de Trabajo, la Ley Orgánica de Discapacidades y finalmente, el Plan Nacional del Buen Vivir. En primer lugar, a partir del 2009, el Código de Trabajo, en el artículo 42, determina la obligación de los empleadores públicos o privados con un mínimo de 25 trabajadores de contratar al menos a una persona con

discapacidad. En otras palabras, cada empresa debe contratar un número de personas con discapacidad equivalente al 4% de su total de empleados (Paz-Maldonado y Silva-Peña, 2020, p. 4). Asimismo, el artículo 79 defiende la igualdad de remuneración, tomando en cuenta el desarrollo y productividad de las actividades (Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2017, p. 53). Es así como el Código de Trabajo se vincula directamente con La Ley Orgánica de Discapacidades, la cual garantiza la participación laboral de las personas con discapacidad, respaldando su inclusión en el sector público y privado, y estableciendo inspecciones y sanciones para el cumplimiento de las obligaciones (Taruchaín-Pozo et al., 2021, p. 75). En caso de incumplimiento, se aplicarán sanciones y se informará de las acciones tomadas al Congreso Nacional. Además, se imponen multas por despidos injustificados y se protege a quienes mantienen a una persona con discapacidad a su cargo. Por último, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo publicó el Plan Nacional del Buen Vivir 2017-2021, que tiene como objetivo garantizar una vida digna para todos, con acceso a servicios básicos y protección social, incluyendo a personas con discapacidades psicosociales (Ronquillo-Riera, et al., 2021, p. 506; Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2017, p. 54-55). Por otro lado, el Consejo Nacional de Discapacidades implementó los Servicios de Integración Laboral (SIL) para evaluar y apoyar la inclusión laboral de personas con discapacidad. En conclusión, promueven la obligación de respetar el derecho al trabajo y con ello, a la no discriminación en el ambiente laboral ecuatoriano.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de entes internacionales y nacionales por hacer valer estos derechos para este grupo de atención prioritaria, los estigmas sociales continúan predominando en la cultura y sociedad de muchos países, incluyendo Ecuador. En los últimos tiempos, se ha introducido el concepto de "estigma" en la literatura sobre la rehabilitación y reinserción social de estas personas. Según Campo-Arias y Herazo (2015), un estigma se configura en el momento que “una idea preconcebida frente a un atributo o rasgo toma una connotación negativa (prejuicio) y que valida la cultura hegemónica en las situaciones en que niegan algún derecho (discriminación) a los miembros del grupo con la característica estigmatizada” (p. 244). Además, los trastornos

mentales suelen ser malinterpretados como falta de control, lo que lleva a etiquetar a las personas afectadas como perezosas o manipuladoras. Incluso algunos profesionales de la salud, con poca experiencia en salud mental, no consideran estos trastornos como condiciones dignas de atención, perpetuando explicaciones mágicas o pintorescas y fragmentando el concepto de salud (Campo-Arias & Herazo, 2015, p. 246). Por último, el estrecho vínculo entre los trastornos mentales y la peligrosidad se debe en parte a la asociación errónea entre estas condiciones y comportamientos violentos, tanto hacia otros como hacia uno mismo, lo cual puede ser atribuido al origen histórico de la psiquiatría relacionada con el sistema judicial y las evaluaciones forenses (Campo-Arias & Herazo, 2015, p. 246). Por otro lado, según Krupa et al. (2009) y Rüsch et al. (2005), citado por Shen (2023, p. 1-2), los pacientes con problemas de salud mental se enfrentan a muchos estigmas relacionados con su desenvolvimiento en el mundo laboral, como "la percepción de falta de competencia e imprevisibilidad en los entornos laborales".

Lamentablemente estos estigmas han generado que las personas con discapacidad no puedan gozar plenamente de sus derechos. Según el reporte presentado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) respecto a las estadísticas de empleo de las personas con discapacidad, menciona que el 85% de las personas con discapacidad en edad de trabajar dentro de América Latina y el Caribe, no tienen un empleo (Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2017, p. 49). Asimismo, en un estudio realizado en Inglaterra se comprobó que padecer cualquier trastorno psiquiátrico reducía el empleo en 12,6 puntos porcentuales en el caso de los hombres y en 14,2 puntos porcentuales en el de las mujeres (Shen, 2023, p. 2). El Ecuador no es la excepción, más aún cuando las personas con múltiple discapacidad se enfrentan al reto de estudiar con dificultades para luego no conseguir un trabajo. En el gráfico del anexo 1, expuesto por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, se puede observar las discapacidades registradas en el Ecuador durante el año 2021. No obstante, el menor número de discapacidades presentes son las pertenecientes a los trastornos mentales o psicosociales. La estigmatización y el temor a la discriminación llevan a los pacientes con trastornos mentales a

ocultar su condición, especialmente en un contexto donde se percibe como contagiosa, lo que agrava el problema. Por esta razón, es crucial que los responsables políticos prioricen la educación pública sobre salud mental y combatan el estigma asociado (Shen, 2023, p. 8).

Por otro lado, en el gráfico del anexo 2, se puede observar como el menor porcentaje de personas trabajando actualmente en el Ecuador son las personas con discapacidad psicosocial, mientras que las que mayor contratación tienen son las que poseen una discapacidad física. Debido a los estigmas sociales relacionados con el desenvolvimiento laboral de estas personas, ellos pueden sufrir discriminación durante su búsqueda de empleo y su contratación si los empleadores conocen sus problemas de salud mental. Según Hipes et al. (2016) y Wahl (1999), citado por Shen (2023, p. 1-2), algunos estudios indicaron que las personas con problemas de salud mental tenían menos probabilidades de ser contratadas. En resumen, la discriminación es un factor importante que influye en la relación entre los problemas de salud mental y los peores resultados laborales y profesionales. En vista de esto, la colaboración de empresas estatales y privadas es necesaria tanto para ajustar el entorno laboral con la infraestructura requerida como para introducir dispositivos de asistencia técnica (Ordoñez, 2011, p. 146; Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2017, p. 49).

La problemática planteada en un inicio, generó la siguiente pregunta macro: ¿Cómo garantizar los derechos de las personas con trastornos psicológicos, para que este gremio esté visibilizado y normalizado en el sistema y, al mismo tiempo, tenga acceso a un trabajo digno al instaurar relaciones justas con organizaciones público-privadas y la comunidad/sociedad? La respuesta clave sería a través de procesos de selección y contratación inclusivos para personas con discapacidades psicosociales. A pesar de la creciente preocupación por la salud mental en el área organizacional, la salud mental y principalmente, los trastornos mentales siguen siendo un tema invisibilizado a nivel social y organizacional. Por este motivo, en Ecuador, se cuenta con pocas entidades que velan por los derechos laborales de las personas con discapacidad psicosocial, entre ellas el Ministerio de Trabajo a través de su programa: Inserción de personas con discapacidades; fundaciones, como

General Ecuatoriana, que desapareció durante la pandemia; y proyectos sociales como Huertomanías. El número limitado de entidades que se encargan de reinsertar y habilitar espacios de trabajo para personas con trastornos mentales, crean una situación insostenible en el tiempo; pues la fuente de poder se limita en las manos de pocas personas. Sin embargo, esta situación actual abre un nuevo camino, hacia una solución a largo plazo, replicable y rentable para todos los actores involucrados.

En este punto, la comunicación es la mayor herramienta para utilizarse en el proceso de romper los estigmas de nuestra sociedad sobre las personas con discapacidades psicosociales para conseguir un ambiente laboral con el protocolo e infraestructura requerido. La clave está en aumentar el poder de participación de este grupo atención primaria a través de la comunicación horizontal con otras identidades mayoritarias como las empresas públicas y privadas en el Ecuador. En el contexto de la discriminación, es fundamental abordar la tarea de proporcionar información, ya que las personas con discapacidad experimentan los efectos marginadores del desconocimiento, desde el miedo hasta el rechazo (Enríquez, 2010, p.107). Un estudio realizado por Pico y Torres (2017), mencionado por Paz-Maldonado y Silva-Peña (2020, p. 6), reveló que la accesibilidad física, la señalización y la comunicación son aspectos fundamentales en ciertas empresas privadas para lograr la inclusión de personas con discapacidad. Con el objeto de combatir la desinformación y cambiar la imagen de este grupo de personas, es necesario concientizar sobre la necesidad de reinserción laboral de estas personas, tanto para su bienestar personal como para el de la empresa. En primer lugar, el trabajo brinda beneficios económicos y al mismo tiempo, reconocimiento social a las mismas empresas. Según CEPAL (2010), citado por Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño (2017, p. 50), la igualdad socioeconómica está estrechamente vinculada a "la estructura productiva y la inclusión laboral como elemento clave para la economía, la distribución territorial y la generación de empleo de calidad". Incluso, el acceso a recursos productivos, el desarrollo de capacidades, el financiamiento, los mercados, la infraestructura y la tecnología son aspectos fundamentales para la igualdad en esta dimensión. El gasto social debe ser considerado como una inversión en capacidades

humanas y oportunidades productivas, lo cual implica un papel más activo del Estado en la promoción de la igualdad y la reducción de desigualdades (Gallegos Erazo y Mantilla Buenaño, 2017, p. 50).

Por otro lado, es importante considerar los efectos terapéuticos del empleo con apoyo, como mejoras en la calidad de vida, reducción de recaídas y costos médicos, mayor participación en la comunidad, autonomía, funcionalidad y empoderamiento para los individuos involucrados (Rojo Pardo e Iñiguez-Rueda, 2021, p. 144). Para ejemplificar, se encuentra el caso de Huertomanías, la primera empresa social que se dedica a reinsertar a personas con trastornos mentales en espacios laborales. Esta empresa social les brinda un espacio de trabajo, donde pueden desarrollar sus habilidades mediante el cultivo de frutas y verduras orgánicas y productos de valor agregado. De esta forma, ellos hacen valer sus derechos fundamentales: al trabajo, a la no discriminación e igualdad de oportunidades. Huertomanías no solamente ha realizado estos proyectos, sino que, de la mano de la carrera de Comunicación de la Universidad San Francisco de Quito, logró concientizar la importancia de la salud mental por medio de eventos. Las profesoras Cristina Crespo, de la carrera de Psicología, y Gabriela Falconí, de la carrera de Comunicación, decidieron modificar el syllabus de la clase de Evento y Protocolo, con el fin de que los estudiantes que participaran de esa clase durante el semestre de enero a junio del 2021, realicen eventos enfocados a la Salud Mental. Posteriormente, estos eventos recaudaron más de $2.500 dólares para los fondos de Huertomanías y a través de estrategias de Relaciones Públicas, consiguieron: el apoyo de 33 influencers ecuatorianos; la cobertura de 14 medios; y contaron con el auspicio de 23 empresas.

Claramente, la comunicación tiene un rol fundamental para estas personas al cambiar la imagen tanto de ellos en la sociedad como en el entorno laboral. El mejor ejemplo, es el proyecto de Huertomanías con la Universidad San Francisco de Quito. Este mismo potenció los derechos fundamentales de estas personas al conectarlos con tres Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ODS 1: Fin de la pobreza; ODS 8: Trabajo decente; y ODS 10: Reducción de las desigualdades. Por medio de la inclusión laboral de estas personas en el entorno laboral, las empresas cubren estos tres ODS, lo cual les brinda una imagen sostenible y mayor

aceptación del público. No obstante, para que las empresas en realidad cumplan estos ODS, es importante cuestionarse si realmente brindan las condiciones adecuadas a este grupo de personas durante el trabajo y al momento de contratarlas. En otras palabras, es esencial comprobar si las políticas de las empresas ecuatorianas están adaptadas a las necesidades de estas personas en el proceso de contratación, durante el trabajo e incluso, si dan importancia a la salud mental de la manera correcta.

4. METODOLOGÍA

A fin obtener un panorama integral sobre la problemática, se consideraron métodos cualitativos (a través de entrevistas a profundidad mediante Zoom), y cualitativos (con encuestas mediante Google Forms).

Entrevistas: se decidió realizar entrevistas a profundidad a directivos en el área de Recursos Humanos, Talento Humano y Psicología Organizacional de 6 empresas con alto reconocimiento en el Ecuador, pertenecientes a diversos sectores, desde seguros, salud, belleza, sector financiero, entre otros. Por ejemplo, colaboraron empresas como Yanbal, SALUD SA, Volkswagen, Corporación GPF, Banco Guayaquil y Banco Solidario en esta primera fase de investigación. Su participación fue relevante en el caso debido a que el departamento de comunicación de cada una de las entidades poseía alguna fortaleza/ventaja competitiva en la parte de inclusión y diversidad dentro de la organización. Con el fin de profundizar su compromiso, las preguntas realizadas se establecieron, en un principio, alrededor de la inclusión laboral de personas con discapacidad psicosocial dentro de las mismas empresas. Posteriormente, se buscó conocer a mayor profundidad otros enfoques del tema como el marco legal de contratación de este grupo de personas y la importancia de la salud mental en el entorno laboral junto con el impacto de la pandemia. Finalmente, se averiguó su interés por participar en un curso pagado que eduque a la organización sobre la salud mental y los protocolos necesarios para implementarla dentro de la misma. En general, se pudo evidenciar que cuentan con la cantidad mínima de personas con discapacidad que establece el marco laboral y que a raíz de la pandemia si existió un crecimiento en la conciencia sobre la salud mental dentro de las empresas. Incluso, se han creado programas especializados en este tema dentro de las entidades.

Encuestas: En base al análisis del estudio cualitativo, se realizaron se construyeron las preguntas para la encuesta, en la cual participaron las 75 empresas rankeadas en Ecuador con mayores ingresos durante el 2022, según la Superintendencia de Compañías del Ecuador (2022). La encuesta contemplaba 13 preguntas y abordaba la temática en cuatro secciones:1, el conocimiento de los ODS dentro de las organizaciones y su respuesta a estos; 2, el departamento encargado del bienestar laboral; 3, el conocimiento de la salud mental y los trabajadores con discapacidad psicosocial en una organización; y 4, el interés de participar en una capacitación sobre inclusión laboral de personas con trastornos mentales. Es importante recalcar que la encuesta se basó en el incremento de la preocupación por la salud mental en el bienestar laboral, después de la pandemia causada por el COVID-19.

5. RESULTADOS

5.1. Encuestas

A continuación, se encuentran los resultados más importantes de la encuesta, incluyendo una lectura de los mismos.

GRÁFICO 1. *Bienestar laboral y salud mental.*



Nota: Resultado de encuesta. Elaboración propia

Las organizaciones entrevistadas consideran en un 72% que la salud mental está siendo manejada dentro del bienestar laboral. Esto permite observar que sí existe un gran acercamiento por parte de las organizaciones a la salud mental. No obstante, aún un 28% no conoce acerca del bienestar laboral ligado a la salud mental.

GRÁFICO 2. *Promoción de salud mental en la organización*

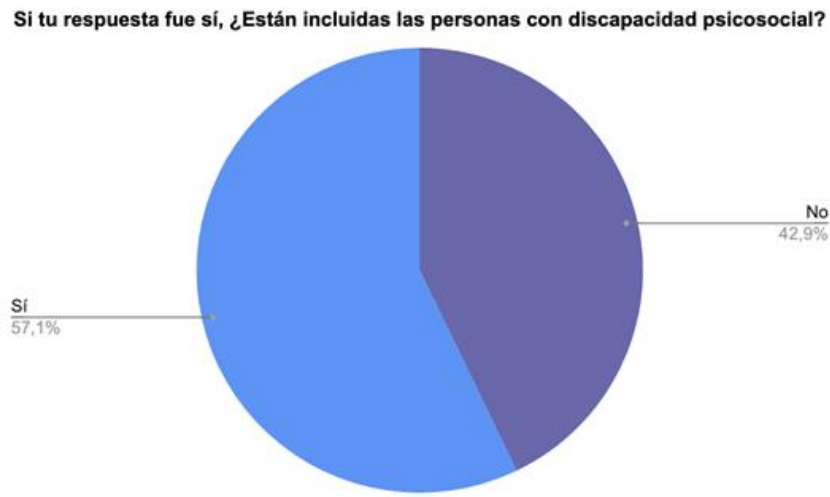


Nota: Resultado de encuesta. Elaboración propia

Un 64% de las organizaciones no están tomando planes de acción para mejorar la salud mental, mientras que solo un 36% lo hace. Este resultado evidencia cómo las organizaciones están conscientes de que dentro del bienestar se encuentra la salud mental, pero no cuentan con planes preparados para colaborar con discapacidades.

Se puede observar que el 57.1% de las empresas sí toman en cuenta este tipo de discapacidad al momento de contratar o no a colaboradores. Es relevante destacar que, si bien las organizaciones mantienen trabajadores con discapacidad psicosocial, no cuentan con un plan de seguridad de la salud mental para los mismos.

GRÁFICO 3. *Contratación de personas con discapacidad psicosocial*



Nota: Resultado de encuesta. Elaboración propia

***GRÁFICO 4**. Interés en cuanto a realizar un taller relacionado a la salud mental y trastornos mentales.*



Nota: Resultado de encuesta. Elaboración propia

Esta pregunta pretendió medir el interés de los directivos y colaboradores en formar parte de un taller que les ayude a crear un plan para las personas con discapacidades psicosociales. Un 82.7% sí está dispuesto a intervenir en el bienestar laboral y la inclusión laboral de personas con trastornos laborales.

5.2. ENTREVISTAS:

En relación a las seis entrevistas, se pudo determinar una evolución en cuanto a la importancia de tener inclusión en las diferentes organizaciones. Varias de ellas mencionaron que, a partir del COVID-19, existió un crecimiento en la preocupación por los colaboradores, dentro del área de Recursos Humanos (RR.HH.); principalmente, por el estado de ánimo y el comportamiento de los mismos. Las instituciones mencionaron que están utilizando varios mecanismos para identificar los problemas existentes dentro del área u organización y así, tomar decisiones para precautelar el bienestar físico y psicológico del capital humano mediante encuestas, entrevistas, grupos focales, entre otros.

Por otro lado, en el Ecuador varias empresas sí contratan a personas con cierto grado de discapacidad, lo cual refiere al cumplimiento del Código de Trabajo. Sin embargo, pocas organizaciones son las que deciden contratar a personas con riesgos psicosociales. Se identificó que, a ojos de la sociedad, aún no son bien vistas estas contrataciones, debido a que consideran que muchas generan pérdidas y es inclusive peligroso para la organización. Adicionalmente, en la mayoría de empresas no se discriminan a personas con discapacidad sea cual fuese, exceptuando el nivel de discapacidad psicosocial. Claramente el estigma hacia los trastornos mentales sigue presente en algunas organizaciones y daña la imagen de estas personas. Sin embargo, a pesar de esta situación, se pudo determinar que la palabra inclusión o discapacidad ya no es un tabú en las organizaciones. Incluso, los colaboradores con diagnósticos son tratados en la mayoría de las veces de la misma forma que otros, así logrando que se sientan parte de la organización.

Un punto clave en las entrevistas fue la evaluación que se realizó a las organizaciones en cuanto al tratamiento de la salud mental para personas con discapacidades psicosociales. Lamentablemente, en muchas de

ellas, no existe una persona o área encargada netamente sobre salud mental y trastornos mentales. Esto surge desde el proceso de selección debido a que en la mayoría de ellas se hacen pruebas de habilidades que descartan una evaluación psicológica profunda. De esta manera, los protocolos de las organizaciones que están "adaptados" a las necesidades de estas personas, en realidad no brindan el apoyo requerido para generar un ambiente laboral netamente inclusivo y que respete sus derechos.

Por último, pero no menos importante, cada una de las empresas busca generar un cambio en cuanto a esta problemática, a través de las actividades de sensibilización y responsabilidad, que permite implementar medidas de apoyo y beneficios equitativos. Por medio de cada una de las entrevistas se buscaba medir el interés de los directivos y colaboradores de ser partícipes de un taller sobre la inclusión laboral de personas con trastornos mentales, con un certificado de la Universidad San Francisco de Quito. En todos y cada uno de los casos los entrevistados dijeron que sí estarían dispuestos a pagar por este servicio.

6. DISCUSIÓN

El primer objetivo fue medir el nivel de conocimiento e interés de las organizaciones acerca de los trastornos mentales y principalmente, la importancia de la salud mental. En base a la investigación preliminar, se pudo evidenciar falencias en la atención a la salud mental dentro de las organizaciones ecuatorianas. Anteriormente a la pandemia, ya existía un cierto nivel de conciencia acerca de la importancia de la salud mental de los colaboradores y la existencia de trastornos psicológicos. No obstante, el incremento de discapacidades psicosociales durante y después del COVID-19, generó la necesidad de que las empresas en sus departamentos de bienestar laboral incorporen un protocolo o procedimiento dentro de las mismas para ayudar a sus colaboradores. Algunas empresas han implementado estos protocolos y observando los resultados, se ha evidenciado el incremento de conciencia por la salud mental entre los colaboradores. Las instituciones mencionaron que están utilizando varios mecanismos para identificar los problemas existentes dentro del área u organización y así, tomar decisiones para precautelar el

bienestar físico y psicológico del capital humano mediante encuestas, entrevistas, grupos focales, entre otros. Sin embargo, a pesar de que se conoce la importancia de la salud mental, en gran parte de ellas no existen los protocolos necesarios para dar seguimiento a este tema fundamental para el desarrollo de los colaboradores y la empresa.

El segundo objetivo buscó comprobar si existe inclusión por parte de las empresas al contratar a personas con discapacidad psicosocial. Se pudo evidenciar en la investigación y en los resultados, que las personas con discapacidad psicosocial continúan siendo estigmatizadas por las empresas en el proceso de contratación. Las empresas lamentablemente con tal de no recibir multas al no cumplir el Código del Trabajo, contratan el porcentaje mínimo de trabajadores con discapacidad requeridos. Dentro de ese 4% requerido, en la mayoría de organizaciones se contratan personas con discapacidades físicas e intelectuales y un pequeño porcentaje equivale a personas con discapacidad psicosocial. Esto se debe al desconocimiento de las capacidades de estas personas o el temor infundado sobre la peligrosidad de este grupo de personas. No obstante, cabe mencionar que muchas empresas ecuatorianas han empezado a contratar a estas personas y se ha visto un incremento de participación de ellos en las mismas empresas. De esta manera, el Derecho al Trabajo se ha visto privado para un porcentaje de este grupo de personas.

Por último, se quería examinar si las empresas están preparadas para brindar bienestar laboral a sus colaboradores con trastornos mentales. En primer lugar, la inclusión equivale a la incorporación como iguales en la sociedad o una organización de individuos de diferentes grupos. En otras palabras, para que un grupo de personas sea incluido plenamente, es necesario que tenga igualdad de derechos y dentro de esto se encuentra el derecho al bienestar laboral. Es así como se puede concluir que, aunque ha crecido el número de empresas dispuestas a contratar a estas personas, no existen programas de seguridad adecuados para ayudar a estas personas y que tengan un bienestar laboral como los demás colaboradores. Las empresas no están preparadas o capacitadas para incluir a personas con trastornos mentales dentro de las mismas al no tener un departamento plenamente enfocado a ayudar en salud mental. Incluso, en el proceso de selección se hacen pruebas de habilidades que

descartan una evaluación psicológica profunda. Por esta razón, es importante que se establezcan protocolos enfocados en ayudar y dar seguimiento a personas con trastornos mentales dentro del ámbito laboral.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, la salud mental ha adquirido un papel fundamental en diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo el personal, comunitario y socioeconómico. La pandemia de COVID-19 ha exacerbado los efectos negativos en la salud mental de la población, aumentando los trastornos mentales y generando discapacidades psicosociales. A pesar de la existencia de normativas y políticas que buscan garantizar la inclusión laboral de las personas con discapacidad psicosocial, los estigmas y la discriminación persisten en la sociedad, lo que dificulta su pleno goce de derechos y su acceso a empleo digno.

La inclusión laboral de las personas con discapacidad psicosocial es un desafío que requiere la participación activa de gobiernos, empresas y la sociedad en su conjunto. Promover la igualdad de oportunidades, eliminar los estigmas y garantizar condiciones laborales adecuadas son pasos fundamentales para lograr una sociedad más inclusiva y justa, donde la salud mental sea valorada y respetada como parte integral de la salud en general.

Es imprescindible que las empresas aborden las necesidades de las personas con discapacidad psicosocial y promuevan su inclusión en el entorno laboral con el fin de hacer cumplir derechos fundamentales como el derecho al trabajo, a la no discriminación e igualdad de oportunidades. Para lograrlo, es necesario romper con los estigmas y prejuicios asociados a los trastornos mentales, fomentar la concientización sobre la importancia de la salud mental y la inclusión laboral, y garantizar condiciones laborales adecuadas.

La comunicación desempeña un papel crucial en este proceso, ya que puede ayudar a cambiar la percepción y generar un entorno laboral inclusivo. Es fundamental que las empresas promuevan la educación pública sobre salud mental, combatan el estigma asociado a los trastornos mentales y establezcan políticas y protocolos adecuados para brindar

apoyo y bienestar a los colaboradores con trastornos mentales. Asimismo, es necesario que se eduque sobre los beneficios y retos que conlleva la contratación de este grupo de personas.

Dada la necesidad evidente de trabajar por parte de personas con trastornos mentales y de capacitar a las organizaciones sobre el tema, queremos proponer programas de capacitación para la creación de entornos laborales inclusivos y libres de discriminación en las organizaciones ecuatorianas. El taller Elemental, tiene como objetivo capacitar a organizaciones y líderes profesionales en el área de Recursos Humanos, Talento Humano y Psicología Organizacional; y, finalmente, a colaboradores interesados sobre los beneficios de la inclusión y diversidad en el espacio laboral al contratar a personas con discapacidad psicosocial. Elemental se realizó junto a dos facilitadoras expertas en temas de psicología clínica y organizacional. Cristina Crespo, psicóloga industrial y Aimee DuBois, directora de Huertomanías, quienes guiaron e instruyeron la capacitación.

El taller fue diseñado de tal manera que no se base solamente de forma teórica, sino que sea una capacitación vivencial. Cada organización inscrita debe diseñar y elaborar un proyecto de inclusión laboral en salud psicosocial, con la ayuda de la formación teórica y práctica del taller. Esto le brindará como beneficios, a cada organización, un proyecto tangible para su organización, posicionamiento de marca y una marca empleadora inclusiva. Al acceder a este taller, las organizaciones lograrán el cumplimiento de la Agenda 2030, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 1, ODS 8 y ODS 10. La capacitación irá acompañada con un brochure de ventas y una página web como canal directo de comunicación.

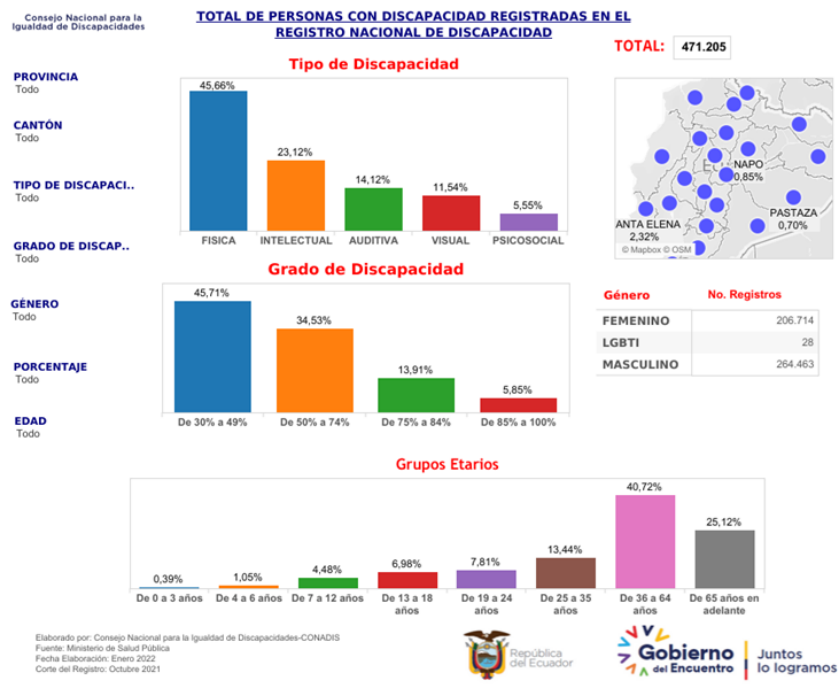
Para lograr este objetivo, se dividió la capacitación en cuatro partes. En primer lugar, se realizaron dieciséis horas de aprendizaje en modalidad presencial y posteriormente, cuatro horas de asesorías individuales online. En las asesorías, las facilitadoras pudieron hacer un análisis interno de las necesidades de cada organización participante. En segundo lugar, se realizó un cine foro con Huertomanías, donde se pudo evaluar de cerca las experiencias y anécdotas de personas que conviven con una discapacidad psicosocial en su día a día. En tercer lugar, se ejecutó un foro en el que expertos en inclusión laboral compartieron varias percepciones y visiones acerca de cómo impulsar la inclusión de estas personas en el área

laboral. Asimismo, previo al foro, se realizó una visita guiada a Huertomanías, donde los participantes pudieron estar en contacto directo con personas con trastornos psicológicos, conversar y convivir con ellos.

En definitiva, el compartir conocimientos, discutirlos y trabajarlos junto a otras organizaciones permitió la creación de una red de contactos enfocada en el trabajo por la inclusión laboral de personas con trastornos mentales. A continuación, se detallan los contenidos que se impartieron cada día de la capacitación en la sección de anexos.

8. ANEXOS

ANEXO 1: TOTAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD REGISTRADAS EN EL REGISTRO NACIONAL DE DISCAPACIDAD

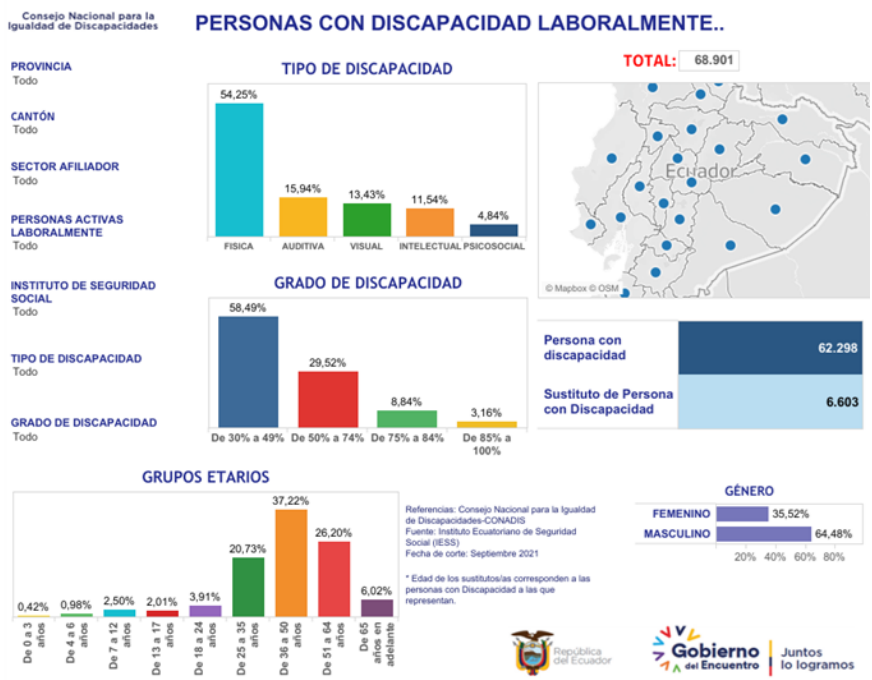


Nota: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021

Finalmente, conocer las limitaciones que conlleva ser una persona con un trastorno psicosocial se logró a través de las experiencias vividas por personas de diferentes empresas. Partiendo de esto, el interés por el

taller se expandió consiguiendo una gran acogida. Durante este proceso, se pudo evidenciar que la problemática pedía una comunicación efectiva para saber cómo llegar al público objetivo. De este modo, el producto puede llegar a ser recomendado y a la vez, generar un mayor impacto dentro de las empresas tanto públicas como privadas. Escuchar diversas opiniones motivó aún más a los participantes a seguir adelante con este proyecto que desde ahora, promete cumplir con altas expectativas, al ser un producto y servicio replicable, escalable y rentable con el pasar del tiempo. El fin será siempre el bienestar de estas personas marginadas por su condición de la cual nadie está exento a presentarla en cualquier momento de su vida.

Anexo 2: Personas con discapacidad laboralmente



Nota: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021

ANEXO3: CONTENIDO DEL PROGRAMA ELEMENTAL, DÍA 1

	DÍA 1 **(8 horas)**	
MÓDULO 1: **Estrés & Ansiedad**	**MÓDULO 2:** **Sensibilización**	**MÓDULO 3:** **El derecho a la locura**
• ¿Qué es el estrés? • Psiconeuromunología • Tipos de afrontamiento. • Herramientas para el manejo del estrés. • Herramientas para el manejo de la ansiedad.	• Trastornos Fisiológicos • **Trastornos Psicológicos** ◦ Definición de la anormalidad. ◦ Clasificación de comportamientos anormales DSM-5.	• Normativa legal national e internacional sobre la inclusión. • Concepto de: Estigma, diversidad e inclusión • Cuidados colectivos de la diversidad. • Beneficios y dificultades. • Procesos inclusivos en RRHH. • Cine foro con Huertomanías.

Nota: Elaboración propia

ANEXO 4: CONTENIDO DEL PROGRAMA ELEMENTAL, DÍA 2 Y 3

DÍA 2 **(8 horas)**	**DÍA3** **(4 horas)**
MÓDULO 4: (Dis)capacidad	**MÓDULO 5: Inclusión**
• **Experiencia Huertónoma** ◦ Visita a Huertomanías ◦ Una loca entrevista de selección ◦ Mentiras y verdades de la salud mental y trastornos • **Foro de expertos** ◦ Estrategias de inclusión en las organizaciones	• Análisis Interno de proyecto ◦ Estrategias ◦ Herramientas • Experiencias • Redes de Cooperación
***PROYECTO (4 horas):** ¿Qué podemos hacer para que nuestra organización sea más inclusiva?	

Nota: Elaboración propia

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2015). El complejo estigma-discriminación asociado a trastorno mental como factor de riesgo de suicidio. Revista Colombiana de Psiquiatría, 44(4), 243-250. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.04.003

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2021). Total de personas con discapacidad registradas en el Registro Nacional de Discapacidad. En Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/#

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2021b). Personas con discapacidad laboralmente activas. En Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/

Enríquez, M. F. (2010). Medios de comunicación, conformación de imagen y construcción de sentido en relación a la discapacidad. Política y sociedad, 47(1), 105-113. https://doi.org/10.5209/poso.22838

Fonseca Feris, R., & Fleitas Álvarez, V. C. (2020). Discapacidad, Derecho al Trabajo y Derechos Humanos. Revista Jurídica De La Universidad Americana, 8(1), 42–54. https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/revistajuridicaua/article/view/462

Gallegos, F. y Mantilla, G. (2017). Hacia la igualdad e inclusión laboral de las personas con discapacidad en Ecuador. YACHANA, Revista Científica, Edición Especial, 6(2), 48-60.

Ordóñez, C. (2011). Breve análisis de la inserción laboral de personas con discapacidad en el Ecuador. Alteridad, Revista de Educación, 6(2), 145-157. Recuperado de https://revistas.ups. edu.ec/index.php/alteridad/article/ view/2.2011.06/605

Organización Internacional del Trabajo. (2020). Política y Estrategia de la OIT para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2020-2023. En Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_830414.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2022). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. who.int. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Organización Panamericana de la Salud. (2022). “No hay salud sin salud mental”. OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. https://www.paho.org/es/noticias/8-10-2020-no-hay-salud-sin-salud-mental

Ortiz, P. B., & Alcántara, M. D. M. (2016). La inserción laboral en personas con discapacidad mental (trastorno mental severo). Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba, 72(4), 339-341. https://doi.org/10.31053/1853.0605.v72.n4.13846

Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2020). Inserción laboral de personas en situación de discapacidad en América Latina. Saude E Sociedade, 29(4). https://doi.org/10.1590/s0104-12902020190724

Rojo Pardo, C., & Iñiguez-Rueda, L. (2021). Inclusión psicosocial de personas con trastorno mental en España y américa latina: revisión bibliográfica. Revisión sobre inclusión psicosocial de las personas con trastorno mental: Psychosocial inclusion of people with mental disorders in Spain and latin america: systematic bibliographic review. Review on psychosocial inclusion of people with mental disorders. Revista Terapia Ocupacional Galicia, 18(2), 138-152. Recuperado a partir de https://www.revistatog.es/ojs/index.php/tog/article/view/125

Ronquillo-Riera, O. I., Ojeda-Sotomayor, P. M., & Panchi-Chancusig, W. P. (2021). La igualdad ante la ley como derecho constitucional en Ecuador. CIENCIAMATRIA, 7(1), 498-508. https://doi.org/10.35381/cm.v7i1.559

Shen, Y. (2023). Mental health and labor supply: Evidence from Canada. ELSEVIER, 22, 101414. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101414

Taruchaín-Pozo, L. F., Hidalgo-Vásconez, V., Silva-Jiménez, V., Márquez-Altamirano, C., & Molina-Quinteros, C. R. (2021). Gestión del talento humano en el contexto del impacto social de la inclusión laboral de personas con discapacidad en el cantón Ambato, Ecuador. Dominio de las Ciencias, 7(1), 1119-1134. https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1767

Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. International Journal of Social Psychiatry, 66(4), 317–320. doi:10.1177/0020764020915212

EL TALLER DE RADIO COMO HERRAMIENTA DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO

Mª CARMEN ROBLES ANDREU
Universidad Católica de Murcia (España)

BEATRIZ CORREYERO RUIZ
Universidad Católica de Murcia (España)

ISABEL Mª GARCÍA GONZÁLEZ
Universidad Católica de Murcia (España)

1. INTRODUCCIÓN

El envejecimiento demográfico mundial es un proceso prolongado e irreversible. En la actualidad, más de nueve millones de españoles tienen 65 años o más, lo que supone el 20% de la población, y las proyecciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística apuntan que, en el 2050, las personas de más 65 años en España supondrán el 30,4% de la población (INE, 2022).

Para hacer frente a esta situación, la Organización Mundial de la Salud (OMS) desarrolló el concepto de "envejecimiento activo", definido como el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad que mejoren la calidad de vida de las personas a medida que envejecen (OMS, 2002; IMSERSO, 2011). Los pilares de este concepto son cuatro: salud, participación, seguridad y aprendizaje a lo largo de la vida, y todos ellos deben ir acompañados de la intergeneracionalidad, de manera que todas las personas seamos partícipes del envejecimiento de una forma activa (ONU, 2015; OMS, 2020).

En España, la organización y puesta en marcha de estas actividades se canaliza a través de los Servicios Sociales de participación social dirigidos a Personas Mayores y, más concretamente, a través de los 3.739 centros sociales, la mayoría de ellos gestionados por asociaciones de

personas mayores, que aglutinan a 3.771.465 asociados, es decir, el 38,93% del censo de mayores de nuestro país (IMSERSO, 2022).

Los centros de mayores promueven una gran variedad de talleres y actividades culturales, sociales educativas, recreativas o de voluntariado que facilitan su bienestar físico, psíquico y social y fomentan las relaciones interpersonales y de convivencia de los mayores en su propio entorno, sin embargo, no es muy abundante la oferta de talleres o formación relacionada con las habilidades sociales y comunicativas y, más concretamente, con los medios de comunicación. Esto es algo que llama la atención, puesto que los medios pueden ayudar también a mejorar la vida de estas personas, en tanto en cuanto pueden contribuir a cambiar la forma de pensar y sentir de la sociedad con respecto a la edad, a mostrar la diversidad de formas que hay de envejecer, así como a dar voz y visibilidad a este colectivo y a crear espacio para su participación ciudadana activa (López-Noguero, 2001; Sánchez-Vara, 2001; Clemente-Mediavilla, Rodríguez y Antolín-Prieto; 2008; Travers y Bartlett; 2011; Díaz-Aledo, 2013; CAC, 2013; Contreras-Pulido, Marfil-Carmona y Ortega, 2014; Buitrago, Betancur y Zuluaga, 2015; Rodríguez-Morillo, 2016; Cortés-Fuentes y Correyero-Ruiz, 2017; Quintero-Romero, 2021).

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los medios desempeñan un papel central en la vida cotidiana de la población desarrollando funciones informativas y lúdicas, además de ser una forma de conexión y de interacción con el mundo. De hecho, los medios también ocupan parte del tiempo de ocio de los mayores (Pérez-Díaz, Abellán-García, Aceituno Nieto y Ramiro-Fariñas, 2020; López-Noguero y Gallardo-López, 2019; Ministerio de Cultura y Deporte 2019; Fernández-Muñoz, 2021) y las personas de edad avanzada son los principales consumidores de medios audiovisuales en nuestro país: el 89,2% de las personas de entre 65 y 74 años ve la televisión a diario, el 54,3% escucha la radio todos los días y un 76,7% utiliza Internet (AIMC, 2024). Esta última cifra destaca sobre el resto por su considerable aumento con respecto al 44,7% recogido en su informe de datos relativos al año 2020 (AIMC, 2021). Con relación a los mayores de 75 años, la televisión, con un

91,3% es el medio más consumido, seguido de la radio, con un 42,3% y un 46,2% de Internet en el año 2023.

La investigación relativa a la relación entre el consumo de radio y podcasts por las personas mayores y la importancia de la alfabetización mediática para el empoderamiento de este colectivo ha sido objeto de estudio de escasas trabajos en nuestro país, aunque hay que destacar importantes aportaciones entre las que cabe citar Aguilar-Baltar, 1992; Malbrán, 2010; Peña Jiménez, 2014; Aznar, Álvarez-Villa y Suay-Madrid, 2016; Suay-Madrid, 2018, 2021; Codina-Sánchez, Benavides-Junqueras y Sánchez-Ballesteros, 2017; Rodríguez-Morillo, 2016; Sanz-Garrido, 2018; Martín-Marín y Monedero-Morales, 2019; Martín-Martín y Delgado-Peña, 2019; Krause, 2020; Arrache y González, 2020; Guarinos, 2021; Gilson, Quintero y Rafe, 2021; Sanz-Molina, Gómez-Redondo y Jiménez-García, 2021; Guarinos y Martín-Pena, 2022.

1.1. Radio, empoderamiento y personas mayores

Puesto que los medios de comunicación informan a la ciudadanía de todo cuanto le pueda afectar o beneficiar directamente con una dimensión cultural, social, informativa y educativa, la alfabetización mediática de las personas mayores a través de la radio podría mejorar su calidad de vida en áreas como las relaciones sociales, las comunicaciones, el trabajo de su memoria y su capacidad de aprendizaje, como ya han puesto de manifiesto algunos estudios (Santibáñez-Velilla, Renés-Arellano y Ramírez-García, 2012; Cortés-Fuentes y Correyero-Ruiz, 2017; Contreras-Pulido et al., 2014, entre otros). Por este motivo, las instituciones, tanto privadas como públicas, deberían potenciar el aprendizaje del uso de los medios de comunicación en este grupo poblacional.

Las personas mayores tienen, en su mayoría, smartphones, lo que hace que cada vez estén más comunicados e informados. Los datos sobre consumo de radio entre mayores de 55 años, extraídos del Informe sobre hábitos y prácticas culturales 2021-2022 en España publicado en septiembre de 2022 (Ministerio de Cultura y Deporte, 2022), muestran que el 11,6% de los encuestados afirma usar el móvil como dispositivo para escuchar contenidos radiofónicos, frente al 94,4% que dice seguir usando el aparato de radio analógica tradicional para ello.

En cuanto a los resultados que ofrece el informe El estado del podcast en español, estudio realizado por el Observatorio Ivoox (2023), el 13,16% de la población mayor de 65 años consume podcasts, pero hay que tener en cuenta, que el grupo de edad de entre 45 y 54 años, los baby boomers, que se jubilarán en los próximos años, representan el 31,41% y son el primer grupo de edad en consumo de podcast, seguidos de la franja de 25 a 34 años.

Así pues, es necesario facilitar el acceso de las personas mayores a nuevas herramientas de comunicación que pueden serles de utilidad fomentado su rol activo como protagonistas de la sociedad y partícipes de la comunidad.

Este trabajo propone ofrecer una serie de directrices metodológicas a la hora de abordar el diseño de un taller de radio con personas mayores que participan en actividades organizadas por servicios de participación social de los ayuntamientos españoles considerando que los integrantes de las comunidades son potencialmente propiciadores del empoderamiento personal y comunitario (Zimmerman y Rapport, 1988; Iacub y Arias, 2010).

El concepto de empoderamiento ha sido señalado como una de las vías fundamentales para el desarrollo y la transformación de las comunidades. Montero (2003, p. 72) lo define como: "El proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos".

En este sentido, el taller es un espacio de encuentro que tiene como objetivo construir conocimientos colectivos, donde el aprendizaje se realiza desde la producción y creación y, así, cada uno va descubriendo el conocimiento desde su experiencia junto a los demás (Arrache y Estefanía, 2020). Como afirma Paolo Freire (2008): enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción.

Si bien en América Latina podemos encontrar muchos ejemplos de éxito de talleres de radio con personas mayores (Arrache y Estefanía,

2020), en España hay pocos proyectos en activo y la mayoría de ellos están promovidos por las Aulas de Mayores o las radios comunitarias, como es el caso de Onda Merlín Comunitaria Radio (OMC), en el distrito de Villaverde de Madrid, que emite el programa Con Mayor Voz, también Radio Enlace con sus programas Grupo Radioactivo y Enlace Senior. Existen también algunas experiencias interesantes en centros y residencias de ancianos, como es el caso de Radio Vital.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La presente investigación tiene como propósito demostrar que la gestión y ejecución de talleres de radio y podcasts como actividad en los centros de mayores puede contribuir, no solo al envejecimiento activo de la población, sino también al empoderamiento de los mayores que participan en la actividad.

Para poder lograr el objetivo planteado, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

- PI1) ¿Cuál es la relación de los mayores con la radio? ¿Cuáles son sus hábitos de consumo?
- PI2) ¿Cuál es la relación de los mayores con los podcasts? ¿Cuál es su nivel de conocimiento y sus hábitos de consumo?
- PI3) ¿Qué puede aportar la radio para el empoderamiento de los mayores? ¿Consideran los mayores que la radio es un medio útil para su empoderamiento?

Para dar respuesta a estas preguntas se ha utilizado una metodología descriptiva-exploratoria a través de la realización de un cuestionario validado por dos técnicos de la Unidad de Mayores de la Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Cartagena. Se ha utilizado este tipo de metodología por ser la más adecuada para abordar fenómenos de tipo social (Hernández-Pina,1997; Corbetta, 2003). Para ello, se ha considerado oportuno partir del análisis de las circunstancias personales y sociales de los individuos ya que, como afirman Ferrés y Piscitelli (2012, p. 79), “de poco sirve la radiografía de un producto si no va

acompañada o precedida de la radiografía de las reacciones de la persona que interactúa con ese producto".

Bajo esta premisa, se ha realizado un diagnóstico de la situación actual a través del análisis del posicionamiento que adoptan los mayores frente a la oferta de contenidos de audio de la radio convencional y en formato podcast y cuáles son sus patrones de consumo.

El cuestionario se estructuró en 5 bloques de preguntas que estaban relacionados con las siguientes variables:

1. Datos sociodemográficos: sexo, edad, nivel de estudios, dispositivos tecnológicos que posee, nivel de ingresos, nivel de autonomía.
2. Datos sobre actividades que desarrolla en el centro y principales motivaciones de la participación.
3. Datos sobre consumo radiofónico online y offline: hábitos de uso, tipología de dispositivos utilizados, preferencias programáticas y temáticas, así como motivos para escuchar la radio.
4. Datos sobre consumo de podcasts: hábitos de uso, tipología de dispositivos utilizados, preferencias temáticas, y motivaciones para escucharlos.
5. Radio y empoderamiento: posibles beneficios de contar con un taller de radio y podcast y grado de interés por participar en él.

Como se ha expuesto anteriormente, esta investigación se centra en los resultados obtenidos a través de un cuestionario administrado a una muestra representativa de personas mayores residentes en Cartagena, municipio situado en la Región de Murcia, que participan regularmente en centros sociales de mayores y en talleres y actividades de envejecimiento activo promovidos por la Unidad de Mayores de la Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento.

Cartagena es el segundo municipio con mayor número de habitantes de la Región de Murcia. En la actualidad tiene censados 218.196 habitantes, de los cuales, el 24,44%, esto es, 52.949 personas tienen 60 años o más (Centro Regional de Estadística de Murcia, 2023), por lo que la

pirámide de población del municipio cartagenero es de tipo regresivo como la pirámide a nivel nacional. Además, forma parte de la Red de Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores desde 2012.

En este municipio existen 43 Asociaciones de Personas Mayores (clubes), todas ellas integradas en la Federación de Asociaciones y Centros de Personas Mayores de Cartagena y Comarca. En la actualidad hay unos 8.000 mayores asociados a alguno de los clubes y de ellos, alrededor del 50% suele participar activamente en las actividades y talleres propuestos por la Concejalía de Servicios Sociales, según datos aportados para este estudio por la propia Concejalía. El nivel cultural de los asociados suele ser medio-bajo. En cuanto al género, el 85% de las personas que acuden a las actividades que se desarrollan desde el programa son mujeres, aunque hay que destacar, que cuando la actividad es fuera de su localidad, aumenta la participación masculina.

Otro tipo de personas mayores que participan en las actividades propuestas por el Ayuntamiento son quienes viven en la ciudad o en barrios periféricos y, o bien no pertenecen a ningún club, o son socios de los centros del Instituto Murciano de Acción social (IMAS) en Cartagena. Estas personas son las que acuden a los talleres que se desarrollan en el edificio La Milagrosa, sede de la Oficina de Atención a Personas Mayores y Personas con Discapacidad. El nivel cultural de estas personas suele ser medio-alto y destaca el gran porcentaje de personas viudas (unos 900 mayores). El porcentaje de sexo de este grupo suele estar igualado.

La composición de la muestra de participantes a los que se ha administrado el cuestionario se ha conformado con un grupo de personas mayores de la zona centro de Cartagena, que participa en talleres y cursos en el centro de La Milagrosa, así como con miembros del tejido asociativo de cuatro clubes de personas mayores del municipio (La Aljorra, Los Puertos de Santa Bárbara, La Manga y La Barriada Hispanoamérica). De este modo se ha obtenido una muestra de asociaciones, situadas en diferentes barrios y distritos del municipio, lo que permite obtener una heterogeneidad suficiente para garantizar una mayor riqueza y variedad en las perspectivas vertidas.

Para administrar el cuestionario se solicitó la colaboración de dos técnicos del Ayuntamiento y de los directores de los cuatro clubes participantes. Se concertaron citas en los centros donde los autores del artículo explicaron las pautas para rellenar el cuestionario a las personas allí presentes. A continuación, se les entregó un ejemplar para rellenar en casa de forma anónima y voluntaria. Los mayores debían entregar sus respuestas una semana después a los técnicos de la Concejalía de Mayores que semanalmente acuden a los centros.

Si bien estaba previsto realizar el estudio en enero de 2022, el aumento de los contagios por Covid y las restricciones obligaron a posponer la investigación, de manera que el trabajo de campo se realizó finalmente entre el 15 y el 30 de marzo de ese mismo año. Aunque se distribuyeron 160 cuestionarios, finalmente se ha contado con la participación de 80 personas. A pesar de que la muestra no puede considerarse representativa de la población española, creemos que los resultados son bastante ilustrativos y pueden dar pautas a seguir por otros municipios españoles con características similares.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través del cuestionario empleado como herramienta metodológica se exponen a continuación atendiendo a los bloques temáticos en los que éste se divide. Es importante puntualizar que, de los 80 cuestionarios recogidos, 42 de ellos fueron completados por usuarios de los cuatros clubes de mayores seleccionados para el estudio, mientras que a los 38 restantes respondieron personas mayores que participan en los talleres que se imparten en La Milagrosa. Esta distinción se ha tenido en cuenta en el procesamiento de los datos que se ha realizado de manera conjunta, pero también de manera desagrupada según la procedencia de las respuestas. El objetivo ha sido detectar posibles divergencias relacionadas con el criterio expuesto anteriormente con relación al contraste de nivel cultural existente entre ambos grupos de la muestra.

3.1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Una amplia mayoría de los encuestados que ha participado en este estudio son mujeres, ya que de las 80 personas mayores que han realizado el cuestionario, 52 son mujeres y 28 hombres que afirman gozar de buen estado de salud que les permite ser autónomos y acudir a las actividades ofertadas desde sus centros de referencia.

Con relación al nivel de estudios que poseen los usuarios es necesario hacer una primera distinción entre los resultados obtenidos por la muestra de los clubes y los de La Milagrosa, ya que el 30,6% de los mayores que poseen título universitario pertenecen a este último centro, al que no acude ninguna persona sin estudios y donde el 72,2% cuenta con estudios primarios o secundarios en la misma proporción. Con respecto a los clubes, el 80,5% afirma contar con estudios primarios mientras que, en la misma proporción, el 9,7%, se encuentran aquellos con estudios secundarios o los "sin estudios".

Con respecto al uso habitual de dispositivos tecnológicos, los participantes en esta investigación son mayoritariamente usuarios de teléfono móvil ya que, prácticamente el 100% de ellos posee uno y asegura utilizarlo a menudo. Por el contrario, es necesario resaltar que, en relación al ordenador, son los mayores de La Milagrosa quienes hacen un uso más significativo de este dispositivo, ya que el 67% dice usarlo frente al 20% de los clubes. En lo que respecta al uso de dispositivos de radio analógica, éste acumula un porcentaje similar al uso del ordenador en el caso de La Milagrosa, un 52,8%, mientras que entre los usuarios de los clubes éste es el segundo dispositivo más utilizado con un 32,5%. Alejados de estas cifras quedan otros aparatos como Smart TV, Tablet o altavoces inteligentes (tipo Alexa) que empiezan a tener presencia entre los mayores.

3.2. MOTIVACIÓN PARA PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

Uno de los principales motivos por los que los mayores deciden participar en las actividades que les ofertan es por mantenerse activos y relacionarse con otros mayores que tienen las mismas aficiones que ellos y, sobre todo, evitar la soledad.

En relación con lo anterior, las afirmaciones registradas son muy similares entre hombres y mujeres y no guardan una relación directa con la edad ya que, independientemente de ésta, los mayores del municipio de Cartagena coinciden en sus motivaciones: "mantener la mente activa"; "tener relaciones sociales"; "participar y trabajar en grupo"; "aprender y estar más al día" y "tener el tiempo ocupado para no caer en la melancolía y la rutina".

Las actividades que desarrollan mayoritariamente los mayores de las distintas zonas del municipio de Cartagena son la gerontogimnasia, los talleres de memoria y los talleres de psicología, sin embargo, los mayores observan varias carencias en relación con las actividades ofertadas. Para la gran mayoría sería útil incluir más talleres vinculados a la tecnología que mejorasen el uso del ordenador y el teléfono móvil, así como actividades de carácter cultural.

En cuanto a la posibilidad de contar con un taller de radio en el centro, el 47% de los encuestados asegura que le parece una excelente idea. Sobre la pregunta de si se inscribirían en este taller, el 35,29% de la muestra contestó afirmativamente frente a un 25,49% que afirmó no estar interesado.

3.3. CONSUMO RADIOFÓNICO OFFLINE Y ONLINE

En este apartado de la investigación se diferencia entre radio offline, explicada a los encuestados como la radio convencional emitida y escuchada a través de ondas AM y FM y, radio online, aquella a la que se accede a través de Internet a pesar de coincidir en contenido con la que se escucha offline.

3.3.1. Radio offline

Con relación a la radio offline, o radio convencional, se presentan los resultados atendiendo a las siguientes variables: hábitos de uso y consumo, dispositivos utilizados, preferencias temáticas y programáticas y motivos para escuchar radio.

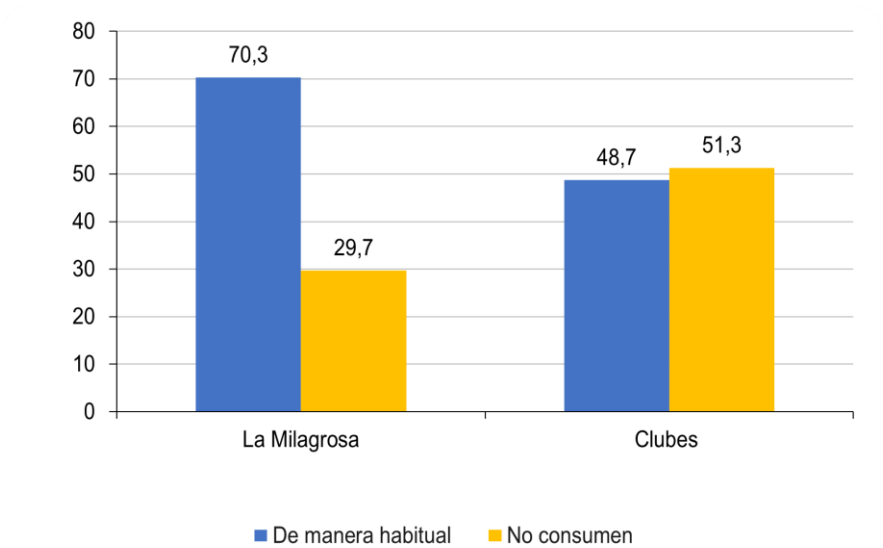
En lo que respecta al consumo de radio, los datos globales revelan que más de la mitad de los encuestados, el 56,2%, sí consume radio de manera habitual, frente al 38,8% que afirma no hacerlo nunca o,

puntualmente, alguna vez al mes, por poco tiempo y, casi siempre, coincidiendo con los trayectos que realiza en el coche.

Entre los usuarios de talleres, en La Milagrosa destaca el alto porcentaje de personas que afirman escuchar la radio de manera habitual, el 70,3%, frente al 29,7% que dice no hacerlo. En cuanto a la asiduidad con la que consumen radio, el 74,3% la escucha diariamente. En la misma proporción, el 11,4%, dicen hacerlo "algún día a la semana" o "alguna vez al mes". Los encuestados resaltan su interés por el medio radiofónico a lo largo de toda la semana con un tiempo acumulado de escucha en torno a las 2,5 horas al día.

En contraposición, respecto de los usuarios de los clubes de mayores, la proporción se invierte y el 48,7% afirma escuchar la radio de manera habitual frente al 51,3% que dice no hacerlo. En este escenario, el 37,5% lo hace diariamente, el 35% algún día a la semana, el 7,5 % dice escucharla alguna vez al mes mientras que el 20% indica no hacerlo nunca. En cuanto al tiempo que le dedica a su consumo, la media se sitúa en torno a las 1,5 horas al día.

GRÁFICO 1. *Consumo de radio offline*



Fuente: elaboración propia

Equipos como el transistor de bolsillo, los dispositivos de audio portables (mp3 o IPod), el ordenador portátil, el de sobremesa, la Tablet, la Smart TV o el altavoz inteligente (tipo Alexa) son receptores prácticamente ajenos para los mayores a la hora de consumir radio, teniendo estos una presencia casi testimonial o anecdótica. Por el contrario, el aparato de radio analógica tradicional sigue siendo la tecnología más afín a los usuarios, seguida por la radio en el coche y, en tercer lugar, el teléfono móvil, que se coloca en una posición clave para estos.

En cuanto a las preferencias de los mayores con relación a los contenidos radiofónicos, de entre las categorías propuestas en el cuestionario destacan como las más interesantes, y por este orden, los contenidos informativos, musicales y de salud. En el extremo opuesto estarían los programas de crónica rosa, los concursos, la ficción o radioteatro y los programas deportivos, así como aquellos dedicados al voluntariado. Se ha detectado también que los contenidos musicales (Cadena Dial y Cadena 100), de entretenimiento y humor, son más afines a los gustos de los mayores de los clubes, mientras que las temáticas culturales, las tertulias o debates, entrevistas, reportajes, ciencia, así como turismo y viajes interesan más a los usuarios del núcleo urbano, más proclives a escuchar radio generalista (principalmente Cadena Ser, Radio Nacional y Onda Cero) que musical. Con respecto al ítem relativo a programas específicos para mayores, llama la atención que ambos grupos coincidan tanto en su desconocimiento generalizado como en su nulo consumo.

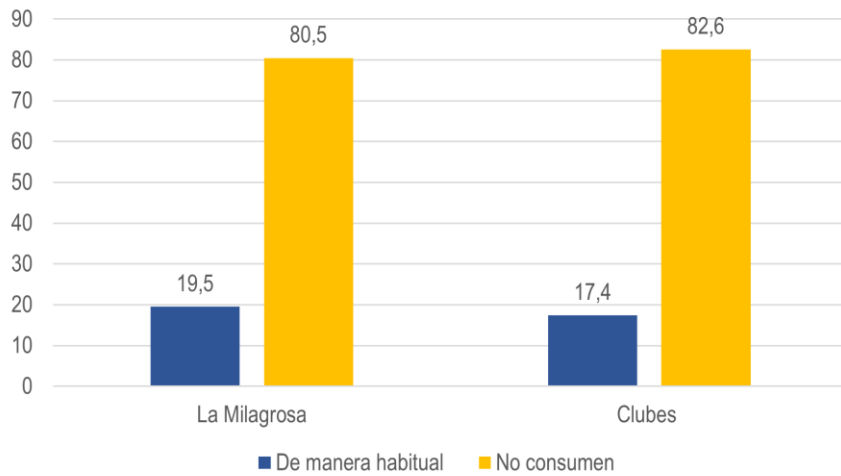
Los principales motivos por los que los usuarios consumen radio son, indicados por este orden de preferencia: estar al día de lo que pasa en el mundo; acompañar y mitigar la soledad; entretener y distraer; activar la mente; seguir aprendiendo y como elemento de integración social.

3.3.2. Consumo radiofónico online

La pregunta relativa al consumo de radio a través de Internet ha tenido un índice de respuesta inferior al resto de cuestiones planteadas ya que, sólo el 73,75% la ha contestado. Esto se debe al bajo índice de respuesta detectado en los clubes de mayores, en los que solo el 48% respondió a esta pregunta, a diferencia del 94,7% de respuesta alcanzada sobre el universo de los usuarios de La Milagrosa. Es por ello por lo que los

datos extraídos se exponen de manera diferenciada. Así, en cuanto a los usuarios de La Milagrosa, el 80,5% afirma no consumir radio a través de Internet frente a un 19,5% que sí lo hace de manera habitual. En el caso de los clubes de mayores, y atendiendo a los datos obtenidos, estos serían muy similares, ya que la respuesta positiva acumula un 17,4% frente a la negativa que acumula el 82,6%.

GRÁFICO 2. *Consumo de radio online*



Fuente: elaboración propia

En el caso de aquellos que afirman no consumir radio a través de Internet, los principales motivos que alegan tienen que ver con la carencia de dispositivos con acceso a Internet, o la falta de conexión en sí, aunque sí muestran interés por aprender a usarlo, caso claro de las respuestas procedentes de los clubes de mayores. Por el contrario, de los usuarios de La Milagrosa, destaca la afirmación "sé manejarlo, pero no me interesa", con un 56% de respuestas, "no sé cómo hacerlo, pero no me interesa", con un 20%, al igual que el 20% que no sabe manejarlo, pero le interesaría aprender a hacerlo.

En cuanto al momento de escucha, la mayoría suele seguir los contenidos en directo, principalmente en streaming, a través de la aplicación oficial de la emisora, como opción más utilizada o, de manera más

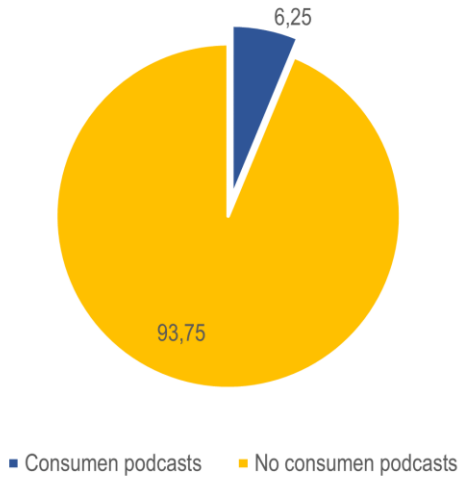
secundaria, a través de la web oficial de la cadena o con un dispositivo inteligente tipo Alexa.

3.4. CONSUMO DE PODCASTS

Al igual que en el caso de la radio online, el índice de respuesta a esta pregunta es bajo, con un acumulado de ambos grupos del 70%. Lo que sí se puede constatar en este apartado del estudio es que dicho vacío se debe al desconocimiento expreso del podcast por parte de los mayores, que así lo evidenciaron durante la explicación del cuestionario. De esta manera, y considerando la ausencia de respuesta como una negativa a la pregunta sobre si el encuestado es usuario habitual de podcast, los resultados indican que solo el 6,25% -cinco usuarios de los ochenta- consumen este tipo de producto sonoro, frente al 93,75% que no lo hace. A diferencia de en la radio online, en el caso del podcast, clubes y usuarios de La Milagrosa están muy equiparados. En el caso de los clubes, llama la atención que el 55% indique que "no sabe cómo escuchar podcast y que no le interesa aprenderlo", mientras que el 33% dice "no saber tampoco cómo hacerlo, pero sí querer aprender". Algo similar ocurre con los usuarios de La Milagrosa cuando el 37,5% dice "querer aprender a usarlos", aunque esta cifra choca con el 33,3% que afirma "saber cómo funciona, pero no interesarles". Aquí, las personas que "no saben cómo funcionan y no les interesa aprenderlo" suponen el 25%, dato que dista bastante del obtenido en los clubes. Con respecto al reducido número de consumidores de podcast. Hay que destacar que en ningún caso contemplan el podcast como un sustitutivo de la radio convencional por considerar que esta no se adecúe a sus necesidades.

En cuanto a los contenidos más escuchados, encontramos los de corte informativo, los musicales y los relativos a la salud, tal y como ocurriera con los intereses de la radio convencional. Al igual que con la escucha de radio online, las aplicaciones oficiales de las emisoras son el lugar de referencia a la hora de buscar los podcasts a escuchar. Aun así, aquí si entran en el imaginario de los usuarios, aunque de manera muy sutil, nombres de plataformas como Spotify, Google Podcast, Tune in, Podcast & Radio Addict (Android) y Soundcloud.

GRÁFICO 3. *Consumo de podcast*



Fuente: elaboración propia

3.5. LOS MAYORES EN LA RADIO

En la parte final del cuestionario se les ha preguntado también sobre las características que debería tener la radio para ser un producto atractivo para la participación de los mayores y su integración plena en la sociedad. Las respuestas coinciden en que no se trata tanto de crear productos o medios especializados en mayores, sino en la adaptación de los contenidos ya existentes, es decir, que, aunque los mayores no desestiman la idea de contar con una emisora especializada en temas de su interés, sí que creen que las emisoras podrían integrar en su programación el punto de vista de este colectivo. En cuanto a la participación que podrían tener en los contenidos, no consideran prioritario que los programas para mayores tengan que estar hechos por mayores, sino que la idea de que la producción y realización se realice de manera intergeneracional es lo que más les motiva a participar en el medio.

En relación con una posible participación en radio y, por consiguiente, ante la posibilidad de inscribirse en un taller de radio si se ofertase en su centro o club de referencia, el 35,29% respondió que sí, un 25,49% dijo que no y el 39,22% restante apuntó no saber qué hacer. De manera más concreta, llama la atención como, en el caso de los clubes, el porcentaje

de la respuesta positiva asciende al 39,1%, mientras que en La Milagrosa desciende al 31,1%. Aunque en ambos escenarios la duda se sitúa en torno al 39%, destaca la respuesta de los clubes ante el "no", bajando la ratio al 21,7% mientras que en La Milagrosa sube hasta el 28,6%.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo realizado permite dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. El análisis de los resultados obtenidos ofrece un diagnóstico de la relación que los mayores del municipio de Cartagena mantienen con el medio radiofónico y con el formato podcast. En este sentido se puede afirmar que, a pesar de que el consumo de radio entre los mayores de 65 años del municipio supera en tres puntos porcentuales la media española en ese grupo de edad -situada según AIMC en 2023 en 53,6%-, la radio no es un medio de comunicación de referencia para ellos ni desde el punto de vista informativo ni lúdico.

Pese a que este colectivo está constituido en su mayoría por la generación que creció escuchando la radio y que vio nacer la televisión durante su adolescencia, los mayores parecen haber perdido el interés por un medio criticado por su carácter generalista y heterogéneo y a través del cual no se siente representados, ya que, entre otras quejas, consideran que sus puntos de vista o sus opiniones no son escuchados y que los contenidos específicos producidos para ellos les resultan insuficientes. Sin embargo, no creen necesario que estos tengan que estar hechos por mayores, pero sí sienten la necesidad de aportar su voz tanto en los contenidos específicos creados para ellos, como en aquellos dirigidos al público en general.

En este contexto, el formato podcast podría ser una alternativa interesante para suplir las deficiencias detectadas ya que serviría para conectar a los mayores con su entorno y mejorar su alfabetización mediática, puesto que permite una oferta más amplia de contenidos, además de un proceso de producción, realización y distribución mucho más sencillo, lo que conseguiría que los mayores ganasen presencia a través de la interpretación de todos los elementos de la comunicación: emisor, mensaje, receptor, código, canal y contexto.

Sin embargo, la brecha digital detectada en este estudio con respecto al acceso, tanto a la radio online como a este tipo de contenidos bajo demanda, pone de manifiesto la necesidad de apostar por la formación de los mayores en el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías aprovechando además la coyuntura que confirma la generalización del uso del teléfono móvil entre este sector de la población que, poco a poco, está ganando presencia como receptor de contenidos radiofónicos, aunque aún alejado de otros dispositivos como el aparato de radio analógica.

En este sentido, y atendiendo a las recomendaciones de la OMS en cuanto a proporcionar a los mayores un "envejecimiento activo", la creación de talleres de radio y podcasts en los centros sociales municipales, además de ayudarles a superar la brecha digital, podría contribuir a mejorar su calidad de vida al mantenerles activos física, social y mentalmente. Los resultados obtenidos muestran que los mayores son conscientes de que estas herramientas pueden contribuir a promover su participación social, así como la comunicación, la información y el aprendizaje continuado. Es por ello que al 47% de los encuestados les parece una excelente idea la posibilidad de contar con una actividad de estas características y más de un 35% estarían interesados en participar. El principal objetivo del taller sería lograr que los mayores se empoderasen a través de la radio desde dos posiciones: como consumidores y como prosumidores.

Como punto de partida, los usuarios aprenderían a identificar qué alternativas existen a la radio convencional que conocen y consumen, y de qué manera disfrutar de ellas a través de una aproximación adecuada al manejo de las nuevas tecnologías. Superada esta primera fase de puesta en situación en el contexto comunicativo, y una vez adquirido el criterio suficiente para la creación de contenidos, los usuarios podrían pasar a interpretar el papel de prosumidores (emisores) capaces de generar contenidos (mensajes) que les ayuden a satisfacer, no solo sus necesidades, sino las de aquellos (receptores) que compartan sus circunstancias e inquietudes (códigos). En este nuevo paradigma (contexto), la radio se erige como el canal o altavoz de un colectivo vulnerable que no cuenta con los medios suficientes para hacerse oír. Es aquí donde el taller puede situar a los mayores, a través de los productos radiofónicos

derivados de él, en un lugar estratégico de visibilización social y mediático que muestre que no hay una, sino muchas formas de envejecer.

Con todo lo expuesto hasta ahora, el equipo de trabajo de esta investigación ha diseñado un modelo de Taller de radio piloto que, de manera contemporánea a la redacción de este artículo, se encuentra en proceso de implementación activa con un grupo de quince personas mayores seleccionadas como muestra representativa del universo participante en el estudio.

Con el objetivo de cumplir con una de las demandas que los mayores han evidenciado a través del estudio, y teniendo en cuenta la importancia de la variable "intergeneracionalidad" para conseguir que el envejecimiento activo sea una realidad, se ha decidido que las clases del Taller las preparen e impartan dos alumnos que cursan su último año académico en estudios simultáneos en los Grados en Comunicación Audiovisual y Periodismo de la UCAM (Universidad Católica de Murcia) y que, además, forman parte de la plantilla de iradioUCAM, la radio universitaria de la misma universidad.

En cuanto a las características del Taller, éste se ha planificado para desarrollarse a lo largo de doce semanas en sesiones de dos horas de trabajo en grupo cada una. Con respecto a los contenidos, estos se han diseñado en torno a tres ejes temáticos que, además, se han programado de manera transversal a lo largo de las doce semanas que dura la formación, con el objetivo de dinamizar las sesiones y que éstas resulten ágiles y dinámicas al combinar conceptos teóricos con la práctica de la producción y puesta en escena de piezas radiofónicas. Los tres bloques de contenido son:

1. El contexto radiofónico español: acercamiento a la oferta de emisoras y contenidos en formato offline, online y podcast.
2. Los géneros radiofónicos: la noticia, la entrevista, el reportaje y la crónica.
3. Los formatos radiofónicos: informativos y de entretenimiento.

El espacio de trabajo que se ha elegido para este Taller ha sido el aula habitual del centro, pero ésta se ha acondicionado con equipo técnico de radio, como mesa de mezclas, micrófonos, auriculares y ordenadores.

Como complemento a esta formación desarrollada en el centro, los participantes cuentan con la posibilidad, a partir de la sexta semana del curso, de participar de manera activa en uno de los programas que semanalmente produce, graba y publica iradioUCAM. Esta acción, diseñada a modo de prácticas externas, se plantea como elemento de integración dentro de la plantilla de un medio de comunicación en el que se trabaja con las mismos procesos productivos y roles profesionales que una emisora de radio convencional. El objetivo de esta dinámica gravita, tanto en torno al concepto de intergeneracionalidad, como al de integración del mayor, con sus carencias y demandas comunicativas, en el contexto radiofónico real en el que no encuentra reflejo como agente activo en la producción de contenido.

El Taller, contemplado como experiencia piloto dentro del proyecto de investigación, y como continuación a la primera fase de trabajo expuesta en este artículo, cuenta con su propia metodología para la recopilación de información a través de la cual se pretenden obtener resultados relativos a:

1. La capacidad de aprendizaje y limitaciones de los mayores con respecto al medio radio.

2. Las principales motivaciones para participar activamente en la creación de contenido radiofónico.

3. El modo en que la actividad del Taller influye en sus estados emocionales y su confianza en ellos mismo, traducido en el empoderamiento social del individuo.

4. Las posibilidades de extrapolar su trabajo en el Taller a la sociedad, ya sea de manera autónoma y privada a través de las posibilidades que ofrece el formato podcast o, de manera tradicional, participando activamente en un medio de comunicación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-Baltar, A. (1992). Los mayores y la radio. En A. Abellán-García (Ed.), Una España que envejece (pp. 179-200). Universidad Hispanoamericana Santa María de La Rábida.

AIMC (1 de febrero de 2021). Marco General de los Medios en España 2021. AIMC. https://bit.ly/4eiySGL

AIMC (1 de febrero de 2024). Marco General de los Medios en España 2024. AIMC. https://bit.ly/3XgCN0F

Arrache, N. y González, E. (2020). Palabras mayores, identidad, participación y empoderamiento: manual de herramientas, estrategias y experiencias para trabajar la comunicación popular con personas mayores. Actas de Periodismo y Comunicación Social, 6(2). https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas

Aznar, H., Álvarez-Villa, Á. y Suay-Madrid, A. (2016). Estudio sobre la contribución de la radio al envejecimiento activo. Fase inicial: análisis cuantitativo de la presencia de la vejez en los magazines de radio. Estudios sobre el mensaje periodístico, 22(1), 143-162. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52586

Buitrago, H. A., Betancur, C. y Zuluaga, E. (2015): Medios de comunicación para el cambio social y comunicación para el fortalecimiento del tejido social. Comunicación, 34, 85-97. https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/1665

CAC (27 de marzo de 2013). La representació de la gent gran a la televisió. Informe sobre la diversitat i la igualtat. Informe sobre la diversitat i la igualtat. Consell de l'Audiovisual de Catalunya. CAC. https://acortar.link/2fNzpB

Centro Regional de Estadística de Murcia (2023). Población según municipios y edad, por sexo. Portal estadístico de la Región de Murcia. https://bit.ly/3x6387b

Clemente-Mediavilla, J., Rodríguez, J. y Antolín-Prieto, R. (2008). TV y mayores: ¿educar o deseducar? Comunicar, 31(16), 287-291. https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-008

Codina-Sánchez, A., Benavides-Junquera, E. y Sánchez-Ballesteros, Á. (2017). Rejuvenecimiento activo: mayores en la radio de la universidad de Almería. En M. E. Oliveira (Dir.), Los Programas Universitarios para Mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida. Actas del XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores (pp. 206-217). Universidad de Santiago de Compostela.

Contreras-Pulido, P., Marfil-Carmona, R. y Ortega, J. M. (2014). La competencia mediática de las personas mayores andaluzas: retos para una inclusión social plena. Historia y Comunicación Social, 19, 129-142. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44946

Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. McGraw-Hill.

Cortés-Fuentes, J. A. y Correyero-Ruiz, B. (2017). Radio y empoderamiento social. Usos y gratificaciones del taller de radio para las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. El profesional de la información, 26(1), 55-65. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.06

Díaz-Aledo, L. (2013). La Imagen de las personas mayores en los medios de comunicación. Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales, 41, 483-502. https://www.fpablovi.org/sociedad-y-utopia/41/41.pdf

Fernández-Muñoz, J. N. (2021). Las personas mayores en España. Informe 2018. IMSERSO. https://bit.ly/3VaGDpA

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, 38, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Gilson, N. R., Quintero, S. y Raffe, I. (2021). La radio como espacio de empoderamiento para un adulto mayor con envejecimiento activo. Revista Conrado, 17(S3), 262-272. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2165

Guarinos, V. (2021). La vieja radio del salón. La programación radiofónica española hecha por y para mayores de 65 años. En V. Guarinos (Coord.), La Isla Etaria. Tercera Edad y Medios de Comunicación. ReaDuck Ediciones.

Guarinos, V. y Martin-Pena, D. (2022). Vejez y radio en la pandemia: el caso de la Cadena SER y Radio Nacional de España. Cuadernos.info, 51, 138-158. http://dx.doi.org/10.7764/cdi.51.27787

Hernández-Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, F. Hernández-Pina y M. P. Colás (Eds.), Métodos de investigación en Psicopedagogía. McGraw-Hill.

Iacub, R. y Arias, C. (2010). El empoderamiento en la vejez. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 2(2), 25-32. https://doi.org/10.5460/jbhsi.v2.2.26787

IMSERSO (2011). Envejecimiento activo. Libro blanco. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. https://acortar.link/dxnVxH

IMSERSO (2022): Servicios Sociales dirigidos a personas mayores en España. Diciembre de 2022. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. https://bit.ly/3KATXyD

INE (2022). Proyecciones de Población 2022-2072. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/prensa/pp_2022_2072.pdf

Ivoox (2023). Estadísticas del consumo de podcast en español 2023. Observatorio Ivoox.

Krause, A. E. (2020). The role and impact of radio listening practices in older adults' everyday lives. Frontiers in Psychology, 11, 603446. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603446

López-Noguero, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. Comunicar, 16, 141-148. https://doi.org/10.3916/25395

López-Noguero, F. y Gallardo-López, J. A. (2019). Ocio, tiempo libre y salud en personas adultas y mayores. En Á. De Juanas-Oliva y A. E. Rodríguez-Bravo (Coords.), Educación de personas adultas y mayores (pp. 249-289). UNED.

Malbrán, C. (2010). La radio como herramienta pedagógica. Experiencias en el uso de la radio como instrumento de desarrollo. Decir el mundo decirse a sí mismo. Corregidor.

Martín-Martín, F. y Delgado-Peña, J. (17 de enero de 2019). La radio: una propuesta didáctica y metodológica para favorecer la alfabetización mediática de personas mayores [Ponencia]. RIUMA.UMA. https://acortar.link/hPYJ25

Martín-Martín, F. y Monedero-Morales, C. R. (2019, 19 de septiembre). Mapping and characteristics of radio initiatives carried out by the elderly on university radio in Spain. Radio as a Social Media [Ponencia]. ECREA Radio Research Conference, September, University of Siena, Siena, Italia.

Ministerio de Cultura y Deporte (2019). Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019. División de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Cultura y Deporte. https://acortar.link/ljj0KM

Ministerio de Cultura y Deporte (2022). Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2021-2022. División de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Cultura y Deporte. https://acortar.link/KRMUCA

Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad. Paidós.

OMS (2002). Envejecimiento activo: un marco político. Organización Mundial de la Salud. https://bit.ly/3Xh54Vc

OMS (2020). Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/initiatives/decade-of-healthy-ageing

ONU (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. Naciones Unidas. https://sdgs.un.org/2030agenda

Peña-Jiménez, P. (2014). La radio social y de servicio en España: mayores y discapacitados en las emisoras públicas. En M. García López, J. A. García Galindo y M. A. Huerta Floriano (Coords.), El papel de la Universidad en los procesos de comunicación y cooperación para el desarrollo social y humano (pp. 59-72). Fragua.

Pérez-Díaz, P., Abellán-García, A., Aceituno-Nieto, J. y Ramiro-Fariñas, D. (12 de marzo de 2020). Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. Informes Envejecimiento en red, 25. https://bit.ly/4c9UseQ

Quintero-Romero, S. B. (2021). El empoderamiento como experiencia de envejecimiento activo de un adulto mayor periodista. Revista Qualitas, 23(23), 80-100. https://doi.org/10.55867/qual23.07

Rodríguez-Morillo, M. J. (2016). Medios de comunicación online y empoderamiento ciudadano: oportunidades y riesgos. Revista Internacional de Pensamiento Político, 11, 105-112. http://hdl.handle.net/10272/14174

Sánchez-Vara, P. (2001). Consumo y efectos de los medios de comunicación en los mayores. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 4, 159-184. http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i4.275

Santibáñez-Velilla, J., Renés-Arellano, P. y Ramírez-García, A. (2012). Ciudadanía y competencia audiovisual en La Rioja: Panorama actual en la tercera edad. Icono 14, 10(3). https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.195

Sanz-Garrido, B. (2018). La radio como espacio participativo para las personas mayores. Análisis del programa nunca serás tan joven. En M. P. Rodríguez-Pérez y T. Aguado (Coords.), Representaciones artísticas y sociales del envejecimiento (pp. 179-197). Dykinson.

Sanz-Molina, L. Gómez-Redondo, S. y Jiménez-García, E. (2021). Tiempos de pandemia: el podcast y la participación como herramienta socioeducativa de encuentro y salud intergeneracional. Acciones e Investigaciones Sociales, 42, 113-132. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2021426231

Suay-Madrid, A. (2018). La contribución de la radio al envejecimiento activo a través de la participación de los mayores. El derecho de acceso a los medios de comunicación. En H. Aznar, M. Pérez-Gabaldón, E. Alonso-Romero y A. Edo-Ibáñez (Eds.), Participación ciudadana y de la sociedad civil, Vol. 2, Tomo 2 (pp. 337-359). Tirant lo Blanch.

Suay-Madrid, A. (2021, 11 de noviembre). El uso del podcast radiofónico para la difusión de la vivencia de las personas mayores durante la pandemia por el COVID-19 [Ponencia online]. IX Congreso Internacional de Investigación en Comunicación e Información Digital. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. https://acortar.link/IMrO9B

Travers, C. y Bartlett, H. (2011). Silver Memories: Implementation and evaluation of a unique radio program for older people. Aging & Mental Health, 15(2), 169–177. https://doi.org/10.1080/13607863.2010.508774

Zimmerman, M. A. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. American Journal of Community Psychology, 16, 725-750. https://doi.org/10.1007/BF00930023

INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

CRISTINA MÉNDEZ-AGUADO
Universidad de Almería

ROCÍO COLLADO-SOLER
Universidad de Almería

JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO
Universidad de Almería

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad intelectual, al igual que el resto de la población general, necesitan socializar, ser participantes activos de la sociedad y establecer y mantener relaciones estrechas con otras personas en diferentes ámbitos. Sin embargo, a pesar de toda la investigación existente en este ámbito y de las diversas propuestas de intervención orientadas a mejorar este aspecto, sus relaciones sociales terminan reduciéndose a su entorno más cercano, el familiar (Amado et al., 2013). Esto se debe, en gran medida, por el alto nivel de estigma que existe aún a día de hoy hacia estos.

Cuando se habla de discapacidad intelectual, desde el ámbito clínico, existen tres criterios a los que se debe atender para su diagnóstico. El primero de ellos es la existencia de limitaciones significativas a nivel intelectual. Por otro lado, también se deben producir limitaciones de este tipo a nivel conductual, en el que la conducta adaptativa se ve afectada influyendo sobre las habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

Por último, se trata de una discapacidad cuyo momento de aparición es anterior a los 18 años (Navas et al., 2008).

Una de las principales barreras que la sociedad impone a este sector poblacional son sus actitudes hacia ellos, que impiden o dificultan su inclusión plena. Se trata de predisposiciones, de respuestas predefinidas basadas en valoraciones personales hacia, en este caso, alguien (Santiago y Marrero, 2003). Existen diferentes teorías como la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1978), en las que se expone cómo las personas crean categorías a partir de las relaciones individuales y grupales, las cuales, cuando son aplicadas a las personas o hacia uno mismo, pueden generar desigualdad o conductas negativas de rechazo, al excluir de determinadas categorías más o menos importantes, a otras personas por no ser percibidas como iguales debido a sus atributos personales o sociales.

Estas actitudes, atendiendo a su concepción tripartita, se conforman por tres partes: cognitiva, afectiva y conductual (Huici, 1999). Cuando se atiende a la primera de ellas, la parte cognitiva, se hace referencia a los estereotipos, que hacen referencia a esquemas cognitivos. Estos, son compartidos por los miembros de una misma cultura y se caracterizan por su carácter dinámico dependiente del contexto en el que tienen lugar (Gómez, 2007). Aunque actualmente los estereotipos son considerados de tipo negativo, positivo y neutro (Fernández, 2011), existe un predominio clásico de los de primer tipo. Respecto a la segunda parte de las actitudes, la afectiva, abarca los prejuicios, entendidos como actitudes hostiles hacia una persona debido a su pertenencia a un grupo concreto, al cual se le atribuyen una serie de cualidades negativas y da lugar a emociones de este mismo tipo (Allport, 1954). Se caracterizan por variar según la situación, es decir, en función del contexto estos aparecen en mayor o menor medida según las emociones que llegan a ser provocadas (Arancibia, 2014). Como resultado de la aparición de estas dos partes, surge la tercera, la conductual, relacionada con los comportamientos que lleva a cabo una persona hacia otra, ya sea a través de acciones o de manera verbal, lo que se conoce como discriminación (Dickerson y Kemeny, 2004). Esta puede ser de tipo directa, cuando se dirige hacia un colectivo en concreto o, indirecta, cuando no se dirigen

hacia ellos de manera específica, pero sufren sus consecuencias (Molero et al., 2013; Smith y Mackie, 2010).

Tampoco debe pasar desapercibido el estilo de vida de las personas con discapacidad intelectual, siendo mucho más sedentario que el de la población general, promoviendo así que exista una mayor tasa de mortalidad y de aparición de enfermedades o problemas secundarios a la propia discapacidad (García y Ovejero, 2017). Estos problemas los encontramos en dos ámbitos, el físico y el psicológico.

Por un lado, en cuanto a los problemas a nivel físico, se trata de un sector poblacional con un índice de sedentarismo alto en el que existe una elevada propensión a problemáticas de tipo cardiovascular, metabólico, respiratorias, de sobrepeso, en cuanto a movilidad motora y articular e, incluso, de enfermedades como la diabetes (García y Ovejero, 2017). Todo ello implica que, cuando se plateen programas basados en la practica de actividad física se deba tener en cuenta desde un principio estas cuestiones tanto por parte de los profesionales involucrados y disponer, siempre que sea posible, de un equipo multidisciplinar en el que participen diferentes disciplinas como la fisioterapia o la rehabilitación.

Por otro lado, también aparecen problemas a nivel psicológico. Esta cuestión viene ligada a las dificultades que surgen en la relación entre persona y grupo social. Esta se rige por la categorización social, denominación otorgada a las categorías que sirven de referencia para definirnos a nosotros mismos, de manera que terminan convirtiéndose en componentes del autoconcepto (Blanco et al., 2005; Smith y Mackie, 2010). De esta manera, se trata de personas con un autoconcepto en niveles deficientes, valores obtenidos igualmente al analizar su bienestar mental y su calidad de vida, dos componentes de la salud mental y entre cuyos factores podemos encontrar algunos relativos al ámbito social, ya que ambos se ven influenciados por las relaciones sociales que se establecen, las interacciones que se producen y el apoyo del que se dispone (García y Ovejero, 2017).

Existe un tercer ámbito, el social, que también se encuentra afectado como ya se ha adelantado anteriormente. Debido a las actitudes negativas que existen hacia las personas con discapacidad intelectual se

dificulta su inclusión en diferentes ámbitos. Uno de ellos es el educativo, en el que se profundizará a partir de ahora al ser el centro de interés de esta investigación. En este sentido, estudios como el llevado a cabo por Alonso et al. (2008), exponen que aparecen mayores actitudes negativas cuando se trata de alumnado de secundaria, una etapa en la que los adolescentes se encuentran realizando cambios personales de gran magnitud y en la que este tipo de acciones, sin duda, influyen negativamente sobre las personas que lo padecen. No obstante, aunque en la etapa universitaria las actitudes negativas son menores, estas no desaparecen (Sánchez, 2017). También en este contexto, se ha encontrado que la aparición de estas actitudes viene determinada por la educación y el ejemplo recibido en el ámbito familiar, así como dentro del propio centro educativo en etapas básicas (Suriá et al., 2011). De esta manera, se evidencia, una vez más, la necesidad de intervenir sobre esta problemática a nivel escolar desde etapas tempranas.

Existen diversas intervenciones destinadas a mejorar las dificultades y deficiencias que se producen en estos tres ámbitos. Sin embargo, suelen ser programas centrados en alguno de ellos en lugar de en los tres a la vez. Los más comunes son aquellos en los que se trata de mejorar la situación social de los participantes influyendo sobre las conductas que dificultan su inclusión, en nuestro caso, sobre las conductas de los estudiantes hacia otros compañeros con discapacidad intelectual. Se han creado diversos programas a lo largo de los años cuya línea principal ha sido la concienciación a través de la información, la simulación y el contacto (Flórez et al., 2009). No obstante, los resultados obtenidos evidencian una baja eficacia o la propia falta de esta, mostrando la necesidad de intervenciones centradas en las capacidades en lugar de en las dificultades, así como aquellas en las que la base sea el contacto social (Aguado et al., 2004).

En este sentido, tomando todo esto en consideración, se pone en relieve la necesidad de crear o emplear intervenciones globales en las que se trate tanto el ámbito personal como el social. La práctica de actividad física parece tener un gran potencial a este respecto. Por un lado, al permitir la socialización entre los participantes, favorece la promoción de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad intelectual, unas actitudes que, una vez son adquiridas, deben mantenerse a lo largo

del tiempo y pueden ser aplicadas en contextos diferentes al que han sido adquiridas. Por otro lado, está demostrado que es un método de trabajo de la condición física y del estado psicológico de los participantes, por lo que también intervienen sobre el sedentarismo que tantos problemas secundarios produce y sobre variables psicológicas relacionadas con el gran constructo conocido como salud mental.

De manera más concreta, la práctica de actividad física se relaciona con la mejora a nivel físico. Independientemente del punto de partida, en niveles más o menos desfavorables, permite la adquisición de niveles mucho más saludables en cuanto a composición corporal, como puede ser la masa grasa o la masa muscular (Kerling et al., 2018). Asimismo, mejora la condición física al desarrollar la capacidad aeróbica (Korman et al., 2020) y disminuye la probabilidad de padecer enfermedades secundarias ya que, entre otros, favorece la disminución del colesterol y de la presión arterial con lo que el riesgo cardiometabólico sería inferior (Deenik et al., 2019). Si bien la práctica de actividad física permite mejoras globales en todos los aspectos físicos, según el tipo, unos serán superiores a otros, pudiendo trabajarse más el fortalecimiento muscular o la resistencia (Liberman et al., 2017; Muehlbauer et al., 2015).

De igual manera, también produce mejoras a nivel psicológico. Se trata de actuaciones que favorecen la calidad de vida al trabajar aspectos de esta como la función social, el rol emocional o la vitalidad (Battaglia et al., 2013) y mejora el propio dominio del entorno ya que permite mejoras a favor de la libertad individual y la seguridad física (Gomes et al., 2014). Por otro lado, también interviene sobre el bienestar mental al mejorar los niveles de autoestima, autoconcepto y eficacia, entre otros (Guerin et al., 2019). Por tanto, se observa que tiene un gran potencial de influencia sobre dos grandes constructos, calidad de vida y bienestar mental, altamente afectados por el nivel de estigma que sufren y del que son conscientes (Carrasco et al., 2013). Asimismo, se trata de una oportunidad añadida que se ofrece a este sector poblacional para realizar actividades de ocio saludables mientras se trabajan otros aspectos, favoreciendo una mejor salud de los participantes y la intervención sobre factores psicológicos variados.

Existe un tercer nivel que también experimenta mejoras. Este es el social. Además de todos los beneficios expuestos anteriormente, la práctica de actividad física también permite el desarrollo de habilidades sociales, así como favorece directamente la socialización. Todo ello, influye sobre la inclusión, al igual que la mejora a nivel psicológico y físico puesto que permite una mayor adaptación social. También, la actividad física permite la interacción real entre personas con y sin discapacidad intelectual, lo que puede romper con el estigma y cambiar el concepto y creencias que se tengan hacia ellos. Puede promover el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo que conecten a todos los participantes independientemente de sus condiciones individuales (Harada et al, 2011).

No obstante, para lograr todos estos beneficios o, al menos, tener la posibilidad de acceder a ellos, los programas basados en la actividad física deben reunir una serie de características específicas. Según la Organización Mundial de la Salud para lograr su efectividad debe practicarse entre 150 y 300 minutos semanales, siendo realizadas actividades de tipo aeróbica y con intensidad variables entre moderada y vigorosa (WHO, 2020). Asimismo, resulta necesario aclarar qué es la actividad física y en qué se diferencia de la práctica deportiva. La diferencia principal viene dada por el grado de libertad, es decir, por la ausencia de normas rígidas que se deben respetar, no hay un reglamento impuesto a seguir. Por el contrario, las actividades deportivas sí lo tienen y giran en torno a este. Los programas de intervención basado en la práctica de actividad física, por lo general, suelen ser una mezcla de ambos ya que, en muchos casos, toman como base principal un deporte, pero sin seguir sus reglas, dejando libertad a los participantes. La actividad física abarca actividades realizables por cualquier persona, no sólo por deportistas, de manera que es mucho más sencillo involucrarse en ellas y favorece su adherencia y realización también en ambientes como el hogar o entornos educativos, no solamente deportivos (Bota et al., 2012).

En base a todo lo expuesto anteriormente, se puede observar que se trata de un sector de la población alejado de la práctica de actividad física y, por tanto, de los amplios y variados beneficios que esta ofrece. Por ello, resulta de gran importancia continuar investigando en este sentido con el fin de determinar si realmente una misma intervención podría ofrecer

estos beneficios de manera global tomando como punto central la inclusión y la disminución de actitudes negativas que, al mismo tiempo, también influyen en el nivel físico y psicológico ya afectados por este predominio del sedentarismo.

2. OBJETIVOS

Este trabajo está orientado por el siguiente objetivo principal:

- Conocer si los beneficios socioeducativos de la práctica de actividad física favorecen la inclusión de las personas con discapacidad intelectual

Asimismo, se compone de tres objetivos específicos:

- Identificar qué beneficios se obtienen de la práctica de actividad física en personas con y sin discapacidad intelectual
- Conocer que características de la práctica de actividad física favorecen la obtención de beneficios psicosociales
- Valorar si los beneficios psicosociales que se obtienen a partir de la práctica de actividad física pueden ser aplicados y/o beneficiosos en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica se han consultado tres bases de datos: Scopus, Web of Science y PubMed.

Los descriptores operativos utilizados han sido “sport”, “physical activity”, “intelectual disability” and “social inclusión”, considerándose todos aquellos estudios publicados tanto en español como en inglés durante el rango temporal 2014-2024.

Como criterios de inclusión, se ha determinado incorporar todas aquellas investigaciones en las que se hayan puesto en práctica intervenciones o la muestra seleccionada haya participado en programas deportivos externos a la investigación. De esta manera, se han excluido los estudios de revisión bibliográfica y metaanálisis.

Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, se identificaron 161 artículos, de los cuáles tan sólo 10 fueron elegidos finalmente para formar parte de esta revisión tras su lectura inicial.

4. RESULTADOS

El análisis de los 10 artículos seleccionados finalmente, ha arrojado diversos resultados en cuanto a las posibilidades que ofrece la práctica de actividad física como medio de inclusión socioeducativa.

En general, todos los estudios analizados han mostrado un impacto positivo de la práctica de actividad física a nivel social. Corazza y Dyer (2017), no sólo exponen este hecho, sino que, además, inciden en el hecho que estas mejoras se obtienen independientemente de si se padece o no una discapacidad. A través de su estudio basado en la aplicación de un programa deportivo de rugby inclusivo, en el que la muestra estuvo compuesta por personas con discapacidad intelectual y sin esta y en el que predominaba la interacción entre ellos, pudieron adentrándose en las características de este tipo de intervenciones que facilitan dichas mejoras. El entorno ordinario en el que se producen las interacciones, facilita el aumento del capital social, de manera, que las redes sociales mejoran. Por otro lado, este hecho como la propia práctica de actividad física también influyen sobre el desarrollo personal y permite cambios positivos sobre la percepción de personas sin discapacidad hacia aquellas que la presentan.

En este sentido, autores como Albaum et al. (2021), comparando las actitudes de adultos sin discapacidad intelectual que participaran en programas deportivos con aquellos que no estuvieran involucrados en ellos, observaron que, en el primero de los grupos, aparecían menos actitudes conductuales, obteniendo mejoras en las actitudes explícitas hacia personas con discapacidad intelectual. Este resultado es similar al obtenido por Sullivan et al. (2014), quienes, además, incluyen la aparición de mejoras significativas en actitudes positivas, al participar en programas inclusivos como el que pusieron en práctica durante 6 semanas basado en la natación.

Rodriquez et al. (2022), tomando como muestra los padres de estudiantes con discapacidad intelectual que participaran en las Olimpiadas Especiales de Deportes Unificados en tres estados de Estados Unidos, no sólo encontraron las mejoras anteriormente expuestas a nivel social, sino que también las obtuvieron en cuanto a las habilidades emocionales, en el comportamiento y la actitud de pertenencia a la escuela, así como en la aparición de nuevas amistades u oportunidades sociales, e interacciones gratificantes derivadas de la oportunidad de participar en actividades normativas. Se trata de unas mejoras de gran relevancia en el contexto educativo ya que, tal y como muestran Steiger et al. (2021), si bien la discapacidad intelectual puede no ser relevante en las redes de amistad creadas en el ámbito deportivo, sí lo son en el escolar.

Por otro lado, en cuanto a autores como Jones et al. (2022), su programa semanal inclusivo de caminatas, puesto en práctica durante 3 meses, les permitió detectar mejoras a nivel psicológico. En este caso, las cuestiones sociales fueron relevadas a un segundo plano, centrándose en variables psicológicas, obteniendo la disminución significativa del nivel de depresión y ansiedad de los participantes. Del mismo modo, Alesi et al. (2014) centran su estudio en el dominio cognitivo, obteniendo también mejoras significativas para esta cuestión y la motricidad gruesa.

Si bien en los estudios anteriores no se ha distinguido entre actividad física y deporte, para Franco et al. (2023), dicha diferencia es la base principal de su investigación. Los resultados obtenidos les han permitido afirmar que las personas que participan en cualquier actividad física mostraron mejores valores de calidad de vida, mejoraron los valores relacionados con la autodeterminación, el bienestar emocional, la inclusión social y el desarrollo personal. Por otra parte, los involucrados en actividades deportivas, siendo entendidas estas como actividad física regulada, mostraron mejores puntuaciones en las variables de relación interpersonal y bienestar físico.

En el caso de autores como Blick et al. (2015) y Chow et al. (2016), agrupan el estudio de las variables expuestas a lo largo de este apartado, aunque sin profundizar en ellas. De esta manera, a través de sus programas de intervención basados en la práctica de actividad física, muestran la posibilidad de mejora de variables psicosociales, evidenciando la

necesidad e importancia de promover estilos de vida activos que favorezcan la salida del hogar a la comunidad en lugar del sedentarismo que dificulta ampliamente la socialización.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer si los beneficios socioeducativos de la práctica de actividad física favorecen la inclusión de las personas con discapacidad intelectual. De igual manera, de este han podido ser extraídos tres objetivos específicos: (1) Identificar qué beneficios se obtienen de la práctica de actividad física en personas con y sin discapacidad intelectual; (2) Conocer que características de la práctica de actividad física favorecen la obtención de beneficios psicosociales; (3) Valorar si los beneficios psicosociales que se obtienen a partir de la práctica de actividad física pueden ser aplicados y/o beneficiosos en el ámbito educativo.

Los resultados obtenidos han permitido lograr tanto el objetivo principal como los específicos de este estudio. Tras el análisis de las investigaciones incluidas en esta revisión, se ha podido concretar que la práctica de actividad física y deportiva tiene la capacidad de generar contextos inclusivos en los que se mejoran las redes sociales al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo personal y social interviniendo sobre variables propias de estos ya sea de manera directa o indirecta. Dichas mejoras, personales y sociales, pueden obtenerse también en el ámbito escolar, promoviendo este tipo de práctica de actividad física, así como es un contexto que se beneficia de los resultados obtenidos en actividades realizadas fuera de él, ya que, todas aquellas mejoras obtenidas a nivel personal y social por los integrantes de la comunidad educativa pueden serán llevadas y aplicadas al propio centro, ya que se modifican las actitudes y comportamientos, en este caso de los alumnos por ejemplo, y aparecen nuevas amistades y oportunidades sociales (Rodriquez et al., 2022). Estas redes de amistad son muy importantes en la escuela (Steiger et al., 2021) y, si bien pueden darse fuera de esta, en los lugares en los que se realizan las actividades físicas, estas pueden

sentar los precedentes necesarios y la aparición de las habilidades necesarias por ambas partes (personas con y sin discapacidad) para luego realizar el mismo proceso en el colegio.

Autores como Bailey (2005), identifican 4 maneras en las que la actividad física puede influir sobre la inclusión. La primera de ellas es reduciendo la distancia social y económica. Ofrece una oportunidad única de interacción entre todos los participantes en un ambiente distendido y de igualdad, al igual que su acceso no requiere de un coste económico muy elevado. La segunda tiene que ver con el incremento del sentimiento de pertenencia y adaptación ya que se trata de proponer actividades que puedan ser realizadas por todos los participantes por igual por lo que el sentimiento de inferioridad se elimina y sustituye por el de pertenencia al grupo. Igualmente, permite la mejora del conocimiento de las habilidades, ya que una de sus finalidades es el trabajo de la condición física y luchar contra el sedentarismo y sus consecuencias negativas. Por último, a través del trabajo de todas las cuestiones anteriores, se permite el fortalecimiento personal, eliminar el autoestigma y comenzar a valorar los aspectos positivos personales.

Todo esto se encuentra en consonancia con los resultados arrojados por los estudios analizados en esta revisión, los cuales han mostrado mejoras a nivel físico, psicológico y social. Atendiendo al aspecto psicosocial, el más relacionado con este estudio, se han detectado cambios en las actitudes de los participantes sin discapacidad intelectual hacia aquellos que sí la presenta (Sullivan, 2014) y mejoras de problemas psicológicos como la ansiedad o depresión por parte de participantes con discapacidad intelectual lo que facilita su socialización (Jones, 2022).

De igual manera, se ha podido observar que el hilo conductor de todas las intervenciones analizadas ha sido el carácter inclusivo de estas, la creación de lugares en los que las personas con discapacidad intelectual no se sintieran diferentes o inferiores al resto de participantes. Es este sentido, autores como Aguado et al. (2004) establecen que los programas de intervención son más eficaces cuando potencian las capacidades de los participantes, cuando se centran en sus logros en lugar de en los aspectos

negativos y promover la lástima. Esto, combinado con la promoción del contacto social y la información constructiva sobre este sector poblacional permite la aparición de resultados mucho más positivos.

Atendiendo a todo esto, queda evidenciado el gran potencial de los programas de actividad física, provocando mejoras globales en sus participantes que influyen, de manera conjunta, sobre las actitudes negativas, reduciéndolas a favor de la inclusión, una afirmación en consonancia por lo expuesto por Muñoz et al. (2017), quienes afirman que el deporte tiene la capacidad de convertirse en una herramienta que actúe a favor de la inclusión socioeducativa.

6. CONCLUSIONES

La práctica de AF permite mejoras a nivel global asistiendo a una sola intervención, de manera que se ahorra en tiempo y recursos, entre ellos, económicos. Son intervenciones que pueden estar al alcance de todo el mundo y que tienen un gran potencial de mejora de las actitudes negativas que aún a día de hoy existen entre los alumnos hacia aquellos compañeros o personas con discapacidad intelectual. A través de esta práctica, se promueven las actitudes positivas, que predominan sobre las negativas, llegando a suprimirlas o inhibirlas. Este cambio en el concepto que los alumnos tienen sobre estas personas podría llegarse a hacer tan profundo que llegara, no sólo a modificar el componente cognitivo de la actitud, sino también el afectivo y el conductual, suprimiendo por completo las conductas discriminatorias. Además, se trata de un cambio que, una vez alcanza dicha magnitud, no sólo aparecería en el contexto en el que se ha realizado, sino que formaría parte de cada persona implicada, es decir, si se habla de alumnos que dentro de las intervenciones desarrollan la capacidad de inclusión de sus compañeros con discapacidad intelectual, esta misma actitud será aplicada al resto de ámbitos en los que se desenvuelven. De esta manera, aunque las intervenciones no tengan lugar en el centro escolar con sus compañeros, serían igualmente positivas y de gran interés.

8. REFERENCIAS

Aguado, A. L., Flórez, M. A. y Alcedo, M. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. Psicothema, 16, 667-673.

Albaum, C., Mills, A., Morin, D. y Weiss, J. A. (2021). Attitudes Towards People With Intellectual Disability Associated With Integrated Sport Participation. Adapted Physical Activity Quarterly, 39, 86-108.

Alesi, M., Battaglia, G., Roccella, M., Testa, D., Palma, A. y Pepi, A. (2014). Improvement of gross motor and cognitive abilities by an exercise training program: three case reports. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 10, 479-495.

Allport, G. (1954). The nature of prejudice. Addition-Wesley.

Alonso, M., Navarro, R. y Lidón, V. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón, España.

Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M., y McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. Intellectual and Developmental Disabilities, 51(5), 360–375. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360

Arancibia, H.R. (2014). Diseño psicométrico y validación de la Escala de Prejuicio RIVEC basada en los presupuestos de Pettigrew y Meertens. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid España.

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. Educational Review, 57(1), 71–90. https://doi.org/10.1080/0013191042000274196

Battaglia, G., Alesi, M., Inguglia, M., Roccella, M., Caramazza, G., Bellafiore, M. y Palma, A. (2013). Soccer practice as an add-on treatment in the management of individuals with diagnosis of schizophrenia. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 9, 595-603. https://doi.org/10.2147/NDT.S44066

Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005). Psicología de los grupos. Pearson Educación.

Blick, R. N., Saad, A. E., Goreczny, A. J., Roman, K. y Sorensen, C. H. (2015). Effects of declared levels of physical activity on quality of life of individuals with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 37, 223-229. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.021

Bota, A., Teodorescu, S., Kiss, K. y Stoicoviciu, A. (2012). Fitness status in subjects with intellectual disabilities. A comparative studies. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46, 2078-2082.

Carrasco, L. F., Martin, N., y Molero, F. (2013). Stigma consciousness and quality of life in persons with physical and sensory disability. Revista de Psicología Social, 28(3), 259-271.

Chow, B. C., Huang, W. Y. J., Choi, P. H. N. y Pan, C-Y. (2016). Design and methods of a multi-component physical activity program for adults with intellectual disabilities living in group homes. Journal of Exercise Science and Fitness, 14, 35-40.

Corazza, M. y Dyer, J. A new model for inclusive sports? An evaluation of participants' experiences of mixed ability rugby. Social Inclusion, 5(2), 130-140.

Deenik, J., Tenback, D. E., Tak., E. C. P. M., Rutters, F., Hendriksen, I. J. M. y van Harten P. N. (2019). Changes in physical and psychiatric health after a multidisciplinary lifestyle enhancing treatment for inpatients with severe mental illness: the MULTI study I. Schizophrenia Research, 204, 360-367. https:/doi.org/10.1016/j.schres.2018.07.033

Dickerson, S. S. y Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. Psychological Bulletin, 130, 355-391. http://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.355

Fernández, A. M. (2011). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. Revista de Antropología Experimental, 11, 317-328.

Flórez, M. A., Aguado, A. L. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. Annuary of clinical and health psychology, 85, 85 – 98.

Franco, E., Ocete, C., Pérez-Calzado, E. y Berástegui, A. (2023). Physical activity and quality of life among people with intelectual disabilities: the role of gender and the practice characteristics. Behavioral Sciences, 13, 773. https://doi.org/10.3390/bs13090773

García, A. y Ovejero, M. (2017). Satisfacción vital, autodeterminación y práctica deportiva en las personas con discapacidad intelectual. Revista de Psicología del Deporte, 26(2), 13-19.

Gomes, E., Bastos, T., Probst, M., Ribeiro, J. C., Silva, G. y Corredeira, R. (2014). Effects of a group physical activity program on physical fitness and quality of life in individuals with schizophrenia. Mental Health and Physical Activity, 7, 155-162. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2014.07.002

Gómez (2007). Estereotipos. En J.F. Morales, E. Gaviria, M. Moya y I. Cuadrado (Coords). Psicología Social (pp. 213- 241). McGraw-Hill.

Guérin, E., Dupuis, J-P., Jacob, J-D. y Prud'homme, D. (2019). Incorporating a physical activity program into an assertive community treatment team: impact and strategies. Community Mental Health Journal, 55, 1293-1297. https://doi.org/10.1007/s10597-019-00440-6

Harada, C. M., Siperstein, G. N., Parker, R. C., y Lenox, D. (2011). Promoting social inclusion for people with intellectual disabilities through sport: Special Olympics international, global sport initiatives and strategies. Sport in Society, 14(9), 1131–1148. doi:10.1080/17430437.2011.614770

Huici, C. (1999). Estereotipos. En J. F. Morales y C. Huici (Coords.). Psicología Social (pp. 73-84). McGraw-Hill.

Jones, J. L., Gallus, K. L., Emerson, S. R., Sciarrillo, C. M. y Waldrop, T. C. (2022). Let's take a walk: exploring the impact of an inclusive walking program on the physical and mental health of adults with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability, 10, 78-86.

Kerling, A., Hartung, D., Stubbs, B., Kück, M., Tegtbur, U., Grams, L., Weber-Spickschen, T. S. y Kahl, K. G. (2018). Impact of aerobic exercise on muscle mass in patients with major depressive disorder: a randomized controlled trial. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 14, 1969-1974. https://doi.org/10.2147/NDT.S167786

Korman, N., Fox, H., Skinner, T., Dodd, C., Suetani, S., Chapman, J., Parker, S., Dark, F., Collins, C., Rosenbaum, S. y Siskind, D. (2020). Feasibility and Acceptability of a Student-Led Lifestyle (Diet and Exercise) Intervention Within a Residential Rehabilitation Setting for People With Severe Mental Illness, GO HEART (Group Occupation, Health, Exercise and Rehabilitation Treatment). Frontiers in Psychiatry, 11(319), https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00319

Lante, K., Stancliffe, R. J., Bauman, A., Van der Ploeg, H. P., Jan, S. y Davis, G. M. (2014). Embedding sustainable physical activities into the everyday lives of adults with intellectual disabilities: a randomised controlled trial. BMC Public Health, 14, 1038.

Liberman, K., Forti, L. N., Beyer, I. y Bautmans, I. (2017). The effects of exercise on muscle strength, body composition, physical functioning and the inflammatory profile of older adults: A systematic review. Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care, 20(1), 30-53. https://doi.org/10.1097/MCO.0000000000000335.

Molero, F., Silvan-Ferrero, P., Garcia-Ael, C., Fernandez, I., y Tecglen, C. (2013). The relationship between perceived discrimination and affective balance on people with physical disabilities: The mediating role of environmental mastery. Acta Colombiana de Psicología, 16(1), 35-42.

Muehlbauer, T., Gollhofer, A. y Granacher, U. (2015). Associations Between Measures of Balance and Lower-Extremity Muscle Strength/Power in Healthy Individuals Across the Lifespan: A Systematic Review and Meta-Analysis. Sports Medicine, 45(12), 1671–1692. https://doi.org/10.1007/s40279-015-0390-z

Muñoz, E. M., Garrote, D. y Sánchez, C. (2017). La práctica en personas con discapacidad: motivación personal, inclusión y Salud. Revista de Psicología, 1, 145- 152.

Navas, P., Verdugo, M. A. y Gómez, L. E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. Psychosocial Intervention, 17(2), 143-152.

Rodriquez, J., Lanser, A., Jacobs, H. E., Smith, A. y Ganguly, S. (2022). When the normative is formative: parents' perceptions of the impacts of inclusive sports programs. Environmental Research and Public Health, 19, 10889. https://doi.org/10.3390/ijerph191710889

Sánchez, M. R. (2017). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 8(3) 137-152.

Santiago, O., y Marrero, G. (2003). Actitudes hacia las personas con discapacidad en profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil. Anuario. Filosofía, Psicología Y Sociología, (6), 131–158.

Smith, E. y Mackie, D. (2010). Affective Processes. En J. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick y V. Esses (Eds.), The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination (pp.131-145). Sage.

Steiger, A., Mumenthaler, F. y Nagel, S. (2021). Friendships in integrative settings: network analyses in organized sports and a comparison with school. Environmental Research and Public Health, 18, 6603. https://doi.org/10.3390/ijerph18126603Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Suriá, R., Bueno, A., y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social, 18, 75-90.

Tajfel, H. E. (1978). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. Academic Press.

World Health Organization. (2020). Cada movimiento cuenta para mejorar la salud. World Health Organization. https://www.who.int/es/news/item/25-11-2020-every-move-counts-towards-better-health-says-who#:~:text=Las%20nuevas%20directrices%

PROMOVIENDO ESTILOS DE VIDA ACTIVOS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: NECESIDADES Y ESTRATEGIAS

RÓMULO J. GONZÁLEZ GARCÍA
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

SILVIA DAUDÉN CAMPS
Universitat de València

DANIEL ORDIÑANA BELLVER
Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia

DAVID PARRA CAMACHO
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La actividad física es un elemento crucial para la salud y el bienestar de cualquier persona. En el caso de las personas con discapacidad intelectual (DI), su relevancia se intensifica debido a los múltiples beneficios que aporta a su salud física, mental y emocional (Oudshoorn et al., 2021). Con ello, es importante profundizar en la importancia de la actividad física para las personas con DI, destacando sus beneficios, y siendo consciente de las barreras que limitan su participación, con el objetivo de crear estrategias para superarlas.

En primer lugar, es fundamental comprender los diversos beneficios que la actividad física aporta a las personas con DI. A nivel físico, el ejercicio regular mejora aspectos como la capacidad cardiovascular, la fuerza muscular, la flexibilidad y la coordinación, aspectos esenciales para su independencia y calidad de vida (Angulo et al., 2020). Además, realizar actividad física de manera regular reduce significativamente el riesgo de enfermedades crónicas y cardiovasculares, prevalentes en altos porcentajes en la población con DI (Wouters et al., 2020). Además,

la actividad física, también tiene un impacto positivo en la salud mental y emocional, reduciendo la ansiedad y la depresión, mejorando la autoestima y proporcionando una mayor sensación de bienestar (Gallegos et al., 2024). Por otro lado, la interacción social que surge durante las actividades físicas también es crucial, lo que permite combatir el aislamiento social y promover la inclusión en la comunidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que las personas con DI realicen al menos 150 minutos de actividad física moderada a intensa por semana para mantener una buena salud (OMS, 2020). Con ello, se fomenta que la práctica de ejercicio no solo beneficia la salud física, sino que también brinda oportunidades para el desarrollo social y emocional (Pnizo et al., 2021).

Sin embargo, es importante reconocer y abordar las barreras que limitan la participación de las personas con DI en actividades físicas. Entre estas barreras se encuentran las limitaciones físicas, la falta de accesibilidad a instalaciones adecuadas, la escasez de programas inclusivos y el apoyo insuficiente de familiares y acompañantes (van Loon et al., 2021). Para superar estos obstáculos, es esencial desarrollar programas adaptados, accesibles y motivadores para las personas con DI. La formación de profesionales especializados en el trabajo con esta población también es fundamental. Al implementar estas estrategias, no solo se promueve un estilo de vida más activo y saludable, sino que también se mejora la inclusión y participación de las personas con DI en la sociedad, contribuyendo así a su bienestar y calidad de vida en general (Woodgate et al., 2020).

1.2. Niveles de actividad física en las personas con discapacidad intelectual

Numerosos estudios confirman que las personas con DI presentan niveles de actividad física significativamente más bajos en comparación con la población general (Borland et al., 2020). Esta realidad, que se ve agravada por diversos factores físicos, sociales y psicológicos, tiene graves consecuencias para su salud y bienestar general.

La inactividad física en personas con DI no solo limita su calidad de vida, sino que también aumenta el riesgo de desarrollar serios problemas de salud, como la obesidad, una condición prevalente en esta población y asociada a un mayor riesgo de enfermedades crónicas, las enfermedades cardiovasculares, un factor de riesgo importante para infartos, accidentes cerebrovasculares y otras complicaciones cardíacas, y la diabetes tipo 2, una enfermedad crónica que puede afectar significativamente la calidad de vida y aumentar el riesgo de complicaciones graves (Buckley et al., 2020).

La promoción de la actividad física adaptada es fundamental para mejorar la salud y el bienestar de las personas con DI. Esta estrategia implica el diseño de programas de ejercicio personalizados considerando las capacidades, limitaciones y preferencias individuales, la creación de entornos inclusivos y accesibles donde todos puedan participar en actividades físicas de manera segura y cómoda, y la capacitación de profesionales en el trabajo con personas con DI para garantizar una atención especializada y de calidad (Lieberman et al., 2024).

Es necesario un esfuerzo conjunto por parte de autoridades, profesionales especializados en el ámbito de la discapacidad, organizaciones sociales y la comunidad en general para sensibilizar sobre la importancia de la actividad física para las personas con DI, derribar las barreras que limitan su participación, promover programas de ejercicio adaptados y accesibles, y. con ello, fomentar un estilo de vida activo y saludable para todas las personas (Carty et al., 2021). Solo a través de un enfoque integral y comprometido podremos garantizar que las personas con DI tengan acceso a las oportunidades que la actividad física ofrece para mejorar su salud, bienestar y calidad de vida. Al crear un entorno social y físico más inclusivo, podemos empoderar a las personas con DI para que adopten estilos de vida activos y saludables (Herbison et al., 2023).

La lucha contra la inactividad física en personas con DI es un desafío complejo que requiere una acción conjunta y multidimensional. Al comprender las barreras que limitan su participación y al promover estrategias de actividad física adaptada, se puede trabajar hacia un futuro donde todas las personas tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial de salud y bienestar.

1.3. Barreras para la práctica de actividad física en personas con discapacidad intelectual

Frecuentemente, las personas con DI se enfrentan a una serie de obstáculos que limitan significativamente su participación en actividades físico-deportivas. Estas barreras, representan un desafío complejo que requiere una comprensión profunda para desarrollar estrategias efectivas que promuevan un estilo de vida activo y saludable en esta población (Cavallo et al., 2023).

Entre las barreras más destacadas se encuentran las dificultades motrices, la falta de acceso a instalaciones adecuadas, la escasez de equipamiento adaptado, el estigma y la discriminación, la falta de apoyo social y oportunidades limitadas para la participación en actividades grupales, incidiendo esto es aspectos intrínsecos de las personas como pueden ser la baja autoestima, la falta de motivación y la percepción de las actividades físicas como demasiado exigentes o difíciles (Chen et al., 2023; Jacob et al., 2023).

Las barreras físicas constituyen un obstáculo fundamental para la práctica de actividad física en personas con DI. Entre las barreras más destacadas se encuentran las limitaciones motoras, que pueden incluir problemas de movilidad, coordinación y fuerza. Estas limitaciones dificultan la participación en actividades físicas tradicionales y pueden generar sentimientos de frustración y desánimo. Un estudio de Rimmer et al. (2021) identificó una mayor prevalencia de obesidad y enfermedades cardiovasculares en esta población, condiciones que agravan aún más las dificultades físicas y limitan aún más su capacidad para realizar ejercicio.

Las barreras sociales también juegan un papel crucial en la restricción de la actividad física en personas con DI. La falta de apoyo social, tanto de familiares como de personal de apoyo, puede desalentar la participación en actividades físicas y crear un entorno de aislamiento. La estigmatización y los prejuicios sociales hacia las personas con DI pueden disminuir aún más las oportunidades y la motivación para participar en actividades comunitarias. Un estudio de García-Villamisar et al., (2022) evidenció una estrecha relación entre el apoyo social percibido y los niveles de actividad física en esta población, destacando la

importancia de un entorno social positivo y proactivo. La falta de programas inclusivos y la formación inadecuada de profesionales del ejercicio también contribuyen a limitar las oportunidades de participación. La integración social y la creación de comunidades inclusivas que fomenten la participación son esenciales para superar estas barreras (Temple & Frey, 2021).

Las barreras ambientales también representan un desafío significativo para la práctica de actividad física en personas con DI. La falta de accesibilidad a instalaciones deportivas adecuadas, las dificultades en el transporte y desplazamientos, así como la carencia de entornos seguros para la práctica de ejercicio son obstáculos comunes. Un estudio de Martin Ginis et al. (2021) encontró que las personas con DI a menudo enfrentan dificultades significativas para acceder a espacios donde puedan practicar actividad física de manera segura y adecuada. Además, la infraestructura urbana frecuentemente no se diseña teniendo en cuenta las necesidades de esta población, lo que limita aún más sus oportunidades (Cohen et al., 2023).

Las barreras psicológicas, la baja autoestima, la falta de motivación o el miedo al fracaso también juegan un papel crucial en la limitación de la actividad física en personas con DI. Según un estudio de Alesi et al. (2022), estas barreras psicológicas pueden ser incluso más determinantes que las físicas, ya que afectan la disposición y la actitud de las personas hacia la actividad física. La percepción de competencia y la autoeficacia son factores clave que influyen en la participación en actividades físicas, y las intervenciones que abordan estos aspectos pueden ser particularmente efectivas para superar las barreras psicológicas (Bandini et al., 2023).

Comprender las barreras que enfrentan las personas con DI para participar en actividades físico-deportivas es fundamental para desarrollar políticas y programas que promuevan un estilo de vida activo y saludable en esta población. Abordar estas barreras no solo mejorará la salud física de estas personas, sino que también contribuirá a su bienestar emocional y social, promoviendo una mayor inclusión y participación en la comunidad (Hansen et al., 2023). Un enfoque integral que considere las diferentes dimensiones de las barreras y fomente la creación de entornos

inclusivos y accesibles, junto con intervenciones que promuevan la motivación, la autoeficacia y el apoyo social, deben incidir en una mayor participación en prácticas de actividad físico-deportiva, promoviendo un futuro más activo y dotado de posibilidades para las personas con DI.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es analizar los niveles de actividad física de las personas con discapacidad intelectual que realizan actividad física o deporte en los centros ocupacionales y fuera de ellos. Además, se busca analizar la relación entre la práctica de actividad físico-deportiva en estos entornos, para determinar si la participación en programas de ejercicio dentro de los centros ocupacionales influye positivamente en la actividad física realizada fuera de estos centros.

3. METODOLOGÍA

Para ello, se evaluaron a 250 personas con DI que asisten a centros ocupacionales. La edad media de los encuestados se situó en los 37,64 años (dt= 8,83). Se recogió información sobre su actividad física dentro y fuera del centro utilizando una versión adaptada del cuestionario IPAQ (Cuestionario Internacional de Actividad Física) adaptado a lectura fácil para su autocumplimentación. Este instrumento ha sido utilizado como un estándar en la evaluación de hábito de actividad física a nivel global.

Se calcularon los METs (unidades de medida del gasto energético) para el cálculo del grado de actividad física dentro del centro y fuera del centro. Para obtener el número de Mets se multiplicó unos valores de referencia (3,3 Mets para una actividad física de baja intensidad, 4 Mets para una actividad física moderada u 8 Mets para una actividad física intensa) por el tiempo en minutos de la realización de la actividad en un día y por el número de días a la semana que dicha actividad se realiza, obteniendo así el indicador de gasto energético (Mets x min-1)

Se llevó a cabo un análisis descriptivo con el fin de determinar las medias y la desviación estándar los Mets x min-1 presentado por el conjunto muestral. La normalidad de los resultados la prueba de Shapiro-Wilks.

Los análisis mostraron que la distribución muestral seguía una distribución normal, por lo que se utilizaron pruebas paramétricas para el análisis.

Se empleó un análisis de correlación bivariada de Pearson para identificar la relación entre las variables. También, se calculó la magnitud del efecto a través del estadístico Z de Fisher. Además, se realizó un análisis de regresión lineal para determinar el grado de precisión con la que la práctica de actividad físico-deportiva realizada en el centro ocupacional podría predecir la práctica de actividad física y deporte fuera del centro. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico JASP en su versión 0.18.3.

4. RESULTADOS

Los resultados indican que las personas con discapacidad intelectual realizan mayor actividad física dentro del centro ocupacional (M= 353 Mets x min^{-1}; dt=173) que fuera del mismo (M=295 Mets x min^{-1}; dt=201). A continuación, se procedió a realizar un análisis de correlación entre dimensiones para determinar el grado de relación existente entre ambos constructos. Los resultados obtenidos señalan que existe una relación estadísticamente significativa positiva realizar actividad física en el centro ocupacional y realizar dicha actividad física fuera del centro ocupacional (r = 0,698; p= < 0,01) Además, la magnitud del efecto señala que esta relación presenta un efecto alto (z= 0,86; ET= 0,5). Los resultados de este análisis pueden observarse en la tabla 1.

TABLA 1. *Análisis de correlación entre las variables control del comportamiento percibido e intenciones futuras de adaptar su desempeño profesional a entornos inclusivos.*

Variables		Intenciones Futuras
Control del Comportamiento	R de Pearson	0.698
	Valor p	< 0.01
	Magnitud del efecto (z de Fisher)	0.86
	ET de la Magnitud del efecto	0.05

Finalmente, se procedió a realizar un análisis de regresión lineal entre la variable práctica deportiva en el centro ocupacional (Variable independiente) y práctica deportiva fuera del centro ocupacional (variable dependiente). Los resultados del análisis de regresión lineal nos indica que la práctica deportiva en el centro ocupacional presenta un valor predictivo de la practica deportiva fuera del centro, que explica el 48% de la varianza (R^2= 0,48). Por lo que respecta al coeficiente estandarizado, se observa cómo realizar actividad física y deporte dentro del centro ocupacional presenta un coeficiente beta estandarizado de 0,69 (ß= 0,69), siendo este significativo en su valor predictivo de realizar actividad física o deporte fuera del centro ocupacional.

TABLA 2. *Resultados del análisis de regresión lineal.*

Modelo	R	R^2	R^2 Ajustado	RMSE	Cambio en R^2	Cambio en F	gl1	gl2	p
	0.69	0.48	0.48	144,24	0.48	201,56	1	246	<.001
Coeficiente			Sin estandarizar	Error estándar	Estandarizado	t			p
Práctica deportiva en el centro – Práctica deportiva fuera del centro			0.80	0.04	0.69	20,04			<.001

5. DISCUSIÓN

En el presente estudio, se ha observado que las personas con DI tienden a realizar más ejercicio en los centros ocupacionales que fuera de ellos. Además, se ha identificado una relación estadísticamente significativa positiva entre la práctica de actividad física en estos centros y fuera de ellos. Estos hallazgos sugieren que las personas que participan activamente en programas de ejercicio dentro de los centros ocupacionales son más propensas a continuar esta práctica fuera de los mismos (Boman et al., 2023).

Los resultados indican que la media de actividad física semanal en los centros ocupacionales es de 353 METs x min. Este hallazgo es consistente con estudios previos que sugieren que los entornos estructurados, como los centros ocupacionales, proporcionan un marco propicio para

la promoción de la actividad física entre personas con DI (Frey & Stanish, 2008). La estructura y el apoyo proporcionado en estos centros pueden fomentar una mayor participación en actividades físicas, lo cual es crucial para esta población que a menudo enfrenta barreras significativas para el ejercicio regular.

La media de actividad física fuera de los centros ocupacionales es de 295 METs x min, lo cual, aunque menor que en los centros, sigue siendo significativa. Este resultado puede deberse a varios factores, incluyendo el apoyo social y familiar, la accesibilidad a instalaciones deportivas, y la motivación personal. La relación positiva entre la actividad física en los centros y fuera de ellos sugiere que los hábitos y comportamientos desarrollados en los centros ocupacionales pueden trasladarse al entorno cotidiano de los individuos (Liu et al., 2020).

Estos resultados coinciden con otros estudios que han investigado la actividad física en personas con DI. Por ejemplo, Wouters et al., (2020) encontró que los programas estructurados de actividad física pueden mejorar significativamente la capacidad física y la salud general de las personas con DI. Además, las recomendaciones de la OMS enfatizan la importancia de un mínimo de 150 minutos de actividad física moderada a intensa por semana para esta población, subrayando la necesidad de programas de ejercicio adaptados y accesibles (WHO, 2020).

Los resultados resaltan la importancia de promover la actividad física en personas con DI, tanto dentro como fuera del ámbito del centro ocupacional. Se requieren estrategias específicas para aumentar la participación en actividades físicas moderadas e intensas, considerando las características y necesidades individuales de cada persona. Es necesario implementar programas de intervención que fomenten estilos de vida activos en personas con DI, considerando tanto el entorno del centro ocupacional como el contexto personal y social.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones prácticas para el diseño e implementación de programas de actividad física para personas con DI. Primero, es crucial que los centros ocupacionales continúen proporcionando oportunidades estructuradas para el ejercicio, ya que estos entornos son efectivos para promover la actividad

física. Segundo, se debe fomentar la continuidad de estas actividades fuera de los centros, tal vez a través de programas de seguimiento y apoyo comunitario.

Futuras investigaciones deberían centrarse en explorar estrategias efectivas para mantener y aumentar los niveles de actividad física fuera de los centros ocupacionales. También sería beneficioso investigar las percepciones y actitudes de las personas con DI y el personal de apoyo para la práctica de actividad física, para desarrollar intervenciones más personalizadas y efectivas. Este análisis permitirá identificar patrones y proporcionar recomendaciones para mejorar la promoción de la actividad física en esta población.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, la promoción de la actividad física en esta población es esencial para la mejora de su salud física, mental y social. Los resultados muestran que las personas con DI realizan una mayor cantidad de actividad física en los centros ocupacionales, con una media semanal de 353 METs x min, en comparación con 295 METs x min fuera de estos centros. Esto subraya la efectividad de los programas estructurados y el entorno controlado de los centros ocupacionales para fomentar la actividad física.

A su vez, se ha identificado una relación estadísticamente significativa positiva entre la práctica de actividad física en los centros ocupacionales y fuera de ellos. Esto indica que la participación en programas de ejercicio dentro de los centros ocupacionales puede fomentar y mejorar la probabilidad de que las personas con DI continúen realizando actividad física en sus entornos cotidianos.

Los resultados sugieren la necesidad de mantener y potenciar los programas de actividad física en los centros ocupacionales, ya que estos no solo benefician la salud física y el bienestar de las personas con DI, sino que también pueden influir positivamente en su comportamiento fuera de los centros. Asimismo, se recomienda el desarrollo de estrategias y políticas que faciliten la continuidad de la actividad física fuera de estos

entornos, a través de apoyo comunitario, programas inclusivos y accesibilidad mejorada a instalaciones deportivas.

Finalmente, este estudio subraya la importancia de los centros ocupacionales como entornos clave para la promoción de la actividad física en personas con DI y la necesidad de estrategias que faciliten la transferencia de estos hábitos saludables a sus vidas cotidianas. Las intervenciones dirigidas a superar las barreras y a fomentar un entorno de apoyos integral pueden tener un impacto significativo en la salud y el bienestar de las personas con DI.

8. REFERENCIAS

Alesi, M., Rappazzo, C., Pepi, A., & Agata, V. (2022). Psychological factors affecting exercise participation among individuals with intellectual disabilities: A systematic review. Journal of Intellectual Disability Research, 66(1), 34-47.

Angulo, J., El Assar, M., Álvarez-Bustos, A., & Rodríguez-Mañas, L. (2020). Physical activity and exercise: Strategies to manage frailty. Redox biology, 35, 101513.

Bandini, L. G., Gleason, J., Curtin, C., Lividini, K., & Hamad, C. (2023). Barriers and facilitators to physical activity in youth with intellectual disabilities: Parent and caregiver perspectives. Research in Developmental Disabilities, 123, 104175.

Boman, C., & Bernhardsson, S. (2023). Exploring needs, barriers, and facilitators for promoting physical activity for children with intellectual developmental disorders: A qualitative focus group study. Journal of Intellectual Disabilities, 27(1), 5-23.

Borland, R. L., Hu, N., Tonge, B., Einfeld, S., & Gray, K. M. (2020). Participation in sport and physical activity in adults with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 64(12), 908-922.

Buckley, N., Glasson, E. J., Chen, W., Epstein, A., Leonard, H., Skoss, R.,... & Downs, J. (2020). Prevalence estimates of mental health problems in children and adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 54(10), 970-984.

Carty, C., van der Ploeg, H. P., Biddle, S. J., Bull, F., Willumsen, J., Lee, L.,... & Milton, K. (2021). The first global physical activity and sedentary behavior guidelines for people living with disability. Journal of Physical Activity and Health, 18(1), 86-93

Chen, Y., Hou, L., Li, Y., Lou, Y., Li, W., Struble, L. M., & Yang, H. (2023). Barriers and motivators to promotion of physical activity participation for older adults with mild cognitive impairment or dementia: an umbrella review. International Journal of Nursing Studies, 104493.

Cohen, D. D., Morgan, R., & Gabbett, T. (2023). Environmental and policy influences on physical activity in people with intellectual disabilities. Journal of Disability Policy Studies, 34(2), 89-99.

Gallegos, L. I. F., Chávez, J. F. A., de León, A. C. P., Hernández, G. S. I. R., & Mata, K. J. M. (2024). Intersecciones entre la salud mental y la actividad física: revisión de beneficios y mecanismos neurofisiológicos. Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 5(2), 304-325.

García-Villamisar, D., Dattilo, J., & Muela, C. (2022). Social support, physical activity and perceived health in adults with intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 35(4), 835-843.

Hansen, E., Nordén, H., & Ohlsson, M. L. (2023). Adolescents with intellectual disability (ID) and their perceptions of, and motivation for, physical activity and organised sports. Sport, education and society, 28(1), 59-72.

Herbison, J. D., Osborne, M., Andersen, J., Lepage, P., Pagé, V., Levasseur, C.,... & Sweet, S. N. (2023). Strategies to improve access to physical activity opportunities for people with physical disabilities. Translational Behavioral Medicine, 13(7), 486-500.

Jacob, U. S., Pillay, J., Johnson, E., Omoya, O., & Adedokun, A. P. (2023). A systematic review of physical activity: benefits and needs for maintenance of quality of life among adults with intellectual disability. Frontiers in Sports and Active Living, 5, 1184946.

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Grenier, M. (2024). Strategies for inclusion: Physical education for everyone. Human Kinetics.

Liu, Y., Wang, X., Zhou, S., & Wu, W. (2020). The association between spatial access to physical activity facilities within home and workplace neighborhoods and time spent on physical activities: evidence from Guangzhou, China. International Journal of Health Geographics, 19, 1-15.

Martin Ginis, K. A., van der Ploeg, H. P., Foster, C., Lai, B., McBride, C. B., Ng, K., & Pratt, M. (2021). Participation in physical activity for people with disabilities: Barriers and facilitators. Journal of Physical Activity and Health, 18(8), 962-969.

Oudshoorn, C. E., Frielink, N., Nijs, S. L., & Embregts, P. J. (2021). Psychological eHealth interventions for people with intellectual disabilities: A scoping review. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34(4), 950-972.

Panizo, J. Á. A., Ávila, R. C., Dussaillant, A. M., & Ledesma, G. Q. (2021). Educación Física, imprescindible en alumnos con necesidades educativas especiales. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (388), 24-31.

Rimmer, J. H., Rowland, J. L., & Yamaki, K. (2021). Obesity and secondary conditions in individuals with intellectual/developmental disabilities. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 27(2), 59-67.

Temple, V. A., & Frey, G. C. (2021). Barriers and facilitators to physical activity participation for youth with disabilities: A qualitative inquiry. Adapted Physical Activity Quarterly, 38(1), 20-34.

Temple, V. A., Frey, G. C., & Stanish, H. I. (2006). Physical activity of adults with mental retardation: Review and research needs. American Journal on Mental Retardation, 111(1), 26-37.

van Loon, J., Luijkx, K., Janssen, M., de Rooij, I., & Janssen, B. (2021). Facilitators and barriers to autonomy: A systematic literature review for older adults with physical impairments, living in residential care facilities. Ageing & Society, 41(5), 1021-1050.

Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. Disability and rehabilitation, 42(18), 2553-2579.

World Health Organization. (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Retrieved from https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Wouters, M., Evenhuis, H. M., & Hilgenkamp, T. I. (2020). Physical fitness of children and adolescents with moderate to severe intellectual disabilities. Disability and rehabilitation, 42(18), 2542-2552.

TRANSFORMACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: JORNADA DE FORMACIÓN MEDIANTE UN APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

MARCELO VIERA ABELLEIRA
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

PAU GARCÍA-GRAU
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

MAURO ALBEROLA ALBORS
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

RÓMULO GONZÁLEZ GARCÍA
Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo destaca una de las numerosas iniciativas llevadas a cabo en el ámbito universitario con el propósito de visibilizar la discapacidad, y en concreto la discapacidad intelectual, con la finalidad de promover la inclusión mediante propuestas innovadoras que mejoren la formación de futuros docentes. Presentamos el diseño, la organización y la implementación de las VI Jornadas de Actividad Física y Deporte "Actividad física inclusiva en la enseñanza superior: cuestión de actitudes"; organizadas en la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" para los futuros docentes de diversas etapas educativas. En esta primera parte, exploraremos los aspectos más relevantes que motivaron la

creación de estas jornadas, abordaremos el concepto de discapacidad y sus diferentes tipos según diversas clasificaciones, y discutiremos sobre la inclusión educativa, así como su promoción a través de la actividad física y el deporte.

2. DISCAPACIDAD

La discapacidad es una cuestión que afecta tanto a las familias como a la sociedad en general. Durante muchos años, esta situación estuvo confinada al ámbito médico y rehabilitador, limitándose a un espacio muy específico. Sin embargo, en la actualidad, ha trascendido hacia los ámbitos educativos, sociales, laborales y morales (Toboso y Guzmán, 2010). Según la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2001), "la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha entre las características del ser humano y las características del entorno en donde vive". El concepto de discapacidad ha sido objeto de numerosos debates que han clasificado y redefinido términos a lo largo del tiempo. Estos debates han considerado aspectos como marginación, opresión, justicia social, participación e igualdad, contextualizando las experiencias de las personas con discapacidad, cuya perspectiva es fundamental para definir y caracterizar el término.

La OMS (2001) introdujo los conceptos de Discapacidad, Actividad y Participación como una alternativa a los de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía utilizados anteriormente, con el objetivo de comprender el funcionamiento de las personas y clasificar sus competencias y limitaciones. Tradicionalmente, el término se ha definido con connotaciones negativas, asociándolo a la "carencia de", pero esta visión ha evolucionado con el tiempo. La discapacidad se aborda tanto desde un enfoque médico como desde un enfoque social. El enfoque médico-rehabilitador consideraba la discapacidad como una enfermedad que debía ser tratada y rehabilitada para reducir o camuflar las diferencias individuales. Se creía que rehabilitando a las personas con discapacidad de manera psíquica, física o sensorial, se podían eliminar las diferencias y facilitar su integración en la sociedad para que fueran productivas como

el resto. Este enfoque intentaba acercar a la persona con discapacidad a la sociedad, en lugar de adaptar la sociedad a estas personas.

Por otro lado, el enfoque social-emancipatorio sostiene que las causas de la discapacidad radican en la sociedad. Según Palacios (2008), las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad de igual manera que las personas sin discapacidad, siempre y cuando se valore y respete la diferencia. Este modelo incorpora valores intrínsecos relacionados con los derechos humanos y fomenta la igualdad, dignidad y libertad, basándose en principios de inclusión, independencia, accesibilidad y normalización del entorno. Siguiendo este enfoque, se han planteado jornadas de innovación docente sobre discapacidad e inclusión en el ámbito escolar para estudiantes universitarios, futuros docentes que, en nuestra opinión, deben liderar estos conceptos (Martínez-Rico et al., 2018).

1.2. TIPOS DE DISCAPACIDAD

Más adelante, al presentar el diseño de la propuesta, observaremos cómo a través de la actividad física y el deporte se intentó visibilizar diversas discapacidades que se describirán en este apartado. Existen múltiples clasificaciones de discapacidad que han evolucionado con el tiempo. Por ejemplo, la clasificación de la OMS (2001) se divide en cuatro categorías principales: discapacidad motriz, mental, sensorial y de la comunicación, además de las discapacidades múltiples. Estas clasificaciones consideran varios factores que afectan a este colectivo en función de las limitaciones mencionadas.

Asimismo, Hernández (2003), presenta una clasificación en cuatro tipos de discapacidades que, aunque puede parecer sencilla, aborda la complejidad y particularidades de este colectivo:

- Discapacidad auditiva: Pérdida parcial o total de la capacidad de percepción de sonidos.
- Discapacidad visual: Pérdida parcial o total del sentido de la vista.
- Discapacidad intelectual: Caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y/o el comportamiento adaptativo.

– Discapacidad física: Alteración del sistema motor.

Otra clasificación comúnmente utilizada, mencionada por Egea y Sarabia (2014), establece cuatro categorías en función de la discapacidad: sensorial, cognitiva, intelectual y física o motora.

Durante las jornadas como claro ejemplo de inclusión, y con el objetivo de incidir sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad de los futuros maestros, garantes de su formación y responsables de la transformación social, se plantearon 3 talleres prácticos que veremos posteriormente con detalle: boccia, deportes populares y actividades en la naturaleza; donde tanto los ponentes como los participantes presentaban diferentes pruebas para fomentar las capacidades individuales de cada uno con ayuda del otro.

1.3. LA INCLUSIÓN Y EL RETO EDUCATIVO.

El concepto de inclusión es parte de un proceso complejo en el que convergen diversos factores. Es fundamental considerar la relación del individuo con su entorno y la sociedad, así como su identificación dentro de ella. La educación se destaca como una vía crucial de socialización en este proceso y como un nuevo reto para los docentes. Según Simmel (2002), la inclusión, vinculada a la socialización y al desarrollo individual, es esencial para el desarrollo de la personalidad y para prevenir "disfunciones sociales" que pueden tener consecuencias negativas para el individuo. Este debe adquirir las herramientas necesarias para vivir en sociedad, a pesar de estar condicionado por factores a menudo fuera de su control. En una sociedad diversa y multicultural, la discapacidad debe ser tratada como otro factor que la educación debe abordar en el proceso de socialización.

La jornada propuesta tiene un carácter experiencial, donde los participantes se enfrentan de primera mano con la diversidad. La educación, como pilar de la sociedad, debe aspirar a ser inclusiva, lo que conducirá a una sociedad justa. Educar implica tratar a cada individuo de manera equitativa según sus posibilidades y necesidades. Lograr una plena inclusión en el ámbito educativo requiere acciones que promuevan dicha inclusión. En este caso, se aborda la discapacidad a través de la actividad

física y el deporte mediante una metodología experiencial, donde los estudiantes se sumergen en su propio aprendizaje y experimentan de primera mano las necesidades diarias de las personas con discapacidad.

En el ámbito educativo, se busca una educación inclusiva, basada en el valor de la diversidad y la equidad. Esto requiere un cambio en la voluntad de todos los miembros de la comunidad educativa para aceptar la diversidad y garantizar las mismas oportunidades de desarrollo para todos. Autores como Verdugo y Schalock (2010) han estudiado las percepciones y actitudes de los docentes hacia la discapacidad y destacan la importancia de la formación del profesorado para mejorar las metodologías inclusivas. La propuesta presentada sigue esta línea, fomentando entornos inclusivos en la educación superior (Roca, et al., 2021).

La escuela inclusiva implica una transformación del centro escolar, donde todo el alumnado, sin excepción, tiene derecho a acceder a un currículo compartido con sus compañeros de la misma edad, evitando la segregación. Por lo tanto, se busca crear una escuela en la que todos, independientemente de sus características, se sientan parte de un grupo de pertenencia (Ríos, 2009).

1.4. ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA INCLUSIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

La actividad física y el deporte, integrados en el sistema educativo, promueve el desarrollo de la competencia motriz del individuo, contribuyendo así a su desarrollo integral en los aspectos físico, psíquico, emocional y cognitivo desde edades tempranas, favoreciendo su evolución (Toboso y Guzmán, 2010). Este trabajo se basa en la conexión entre educación inclusiva, actividad física y deporte, subrayando la importancia del deporte como una herramienta poderosa para la inclusión social. Aunque resulta fácil imaginar a un grupo de niños practicando deporte en la escuela o jugando en el parque, es crucial considerar el deporte como un medio para prevenir la exclusión e incluir a los grupos más desfavorecidos. Según Pérez, Reina y Sanz (2012), pequeñas adaptaciones en las modalidades deportivas pueden hacer que la actividad física y el deporte sean accesibles para personas con discapacidad.

El juego, la educación y las actividades deportivas, junto con la cultura y las tradiciones, tienen un papel fundamental en la identidad y desarrollo de los grupos y sociedades. Esto influye directamente en el estilo de vida, los valores y las relaciones interpersonales. Gutiérrez y Pérez (2009) afirman que la práctica deportiva es uno de los medios más eficaces para la adquisición de valores y conductas sociales, destacando el deporte como un excelente medio de inclusión. Según estos autores, el deporte fomenta el aprendizaje de habilidades como la disciplina, la confianza y el liderazgo, además de transmitir principios esenciales como la tolerancia, la cooperación y el respeto.

1.4.1 Actitudes hacia la discapacidad mediante la actividad física inclusiva

Asimismo, destacar en el presente trabajo que las actitudes hacia la discapacidad, pueden ser positivas, negativas o mixtas, y se evalúan mediante estudios multifacéticos sobre individuos, cosas o conceptos relacionados con la discapacidad (Dunn, 2015). La investigación en este campo ha examinado principalmente las actitudes de los profesores de Educación Física y otros profesionales (Folsom-Meek et al., 1999; Hodge y Jansma, 1999). La educación física y las actividades físicas son particularmente relevantes para mejorar las actitudes hacia la discapacidad. Un metaanálisis de Case et al. (2020) encontró que la actividad física a través de iniciativas de aprendizaje-servicio tiene un impacto positivo en las actitudes hacia la discapacidad, aunque el impacto del aprendizaje experiencial no ha sido tan estudiado. Este metaanálisis indicó que la actividad física no estructurada fuera del campus, con objetivos comunes para estudiantes con y sin discapacidades, tuvo un mayor impacto en las actitudes hacia la discapacidad.

Por estos motivos, es esencial que los estudiantes de magisterio y educación social adquieran experiencias relacionadas con la inclusión, ya que desempeñarán un papel crucial en la educación y la promoción de la inclusión en la sociedad. Por ello, es necesario que los futuros educadores obtengan las herramientas necesarias para fomentar la inclusión (Romero, 2010).

Este capítulo conceptualiza el término de discapacidad y su clasificación, aborda los conceptos de inclusión, inclusión educativa y el valor

de la actividad física y el deporte como herramientas de inclusión. A continuación, se presentan los objetivos de las jornadas de innovación educativa de carácter experiencial, donde la actividad física, el deporte y los propios estudiantes son los protagonistas del debate y la acción. La metodología experiencial que caracteriza nuestra propuesta se describe desde la organización, estructura y planteamiento de las jornadas y se explica en detalle en la última parte del texto, destacando la participación de cada uno de los ponentes. Finalmente, se concluye con las reflexiones aportadas por los futuros docentes.

Por lo tanto, los docentes, y en particular los de educación física, en muchas ocasiones no se sienten capacitados para implementar programas o sesiones inclusivas para personas con discapacidad (Hutzler et al., 2019). Asimismo, indican que la falta de herramientas, recursos y formación impide a estos docentes lograr la inclusión en sus clases centradas en la actividad física y el deporte.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo plantea el diseño de las jornadas de formación mediante el aprendizaje experiencial a través de actividades físicas inclusivas que articulen procedimientos recomendados por la evidencia científica para mejorar las actitudes hacia la inclusión social de los estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

Las jornadas están diseñadas para crear entornos inclusivos en la enseñanza superior donde estudiantes en grado de magisterio y grado de educación social, conjuntamente con estudiantes con discapacidad intelectual del programa de formación dual para el empleo Capacitas-Asindown participan de las actividades programadas con un planteamiento basado en el aprendizaje experiencial. Un total de 140 alumnos y alumnas fueron los protagonistas durante una jornada de 6 horas, que se dividieron en 3 grupos inclusivos compuestos por personas con y sin discapacidad intelectual.

Desde el área de educación física de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación en colaboración con el Campus Capacitas de la Universidad Católica de Valencia, en primer lugar, plantean una sesión teórico-práctica sobre la visión de la actividad física inclusiva actual y su proyección en el futuro. Posteriormente se plantearon tres talleres prácticos de deportes inclusivos. Un taller de boccia, específico para personas con discapacidad protagonizado por usuarios con parálisis cerebral y ceguera, un taller de actividades en la naturaleza con retos cooperativos en el medio natural que propiciaba situaciones de ayuda y necesidad del otro y un taller de juegos populares y tradicionales impartido por personas con discapacidad intelectual. Finalmente una parte de conclusiones y reflexiones conjuntas.

4. DESARROLLO

Desde el área de educación física de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación en colaboración con el Campus Capacitas de la Universidad Católica de Valencia, en primer lugar, se plantea una sesión teórico-práctica sobre la visión de la actividad física inclusiva actual y su proyección en el futuro. Posteriormente se plantearon tres talleres prácticos de deportes inclusivos. Un taller de boccia, específico para personas con discapacidad protagonizado por usuarios con parálisis cerebral y ceguera, un taller de actividades en la naturaleza con retos cooperativos en el medio natural que propiciaba situaciones de ayuda y necesidad del otro y un taller de juegos populares y tradicionales impartido por personas con discapacidad intelectual. Finalmente una parte de conclusiones y reflexiones conjuntas.

A continuación se detalla el programa de la jornada celebrada el 6 de marzo de 2024:

- 9h: Recogida de acreditaciones
- 9:15h: Ponencia: "Actividad física inclusiva como herramienta para un cambio social"
    - D. David Soler Escorcia. Coordinador de Deportes del Centro Ocupacional Aspromivise (Xàtiva).

- 11:00h. Coffe break
- 11:30h. Talleres prácticos:
    - Taller 1 - "Descubriendo la Boccia: De la Teoría a la Práctica" (D. David Soler Escorcia)
    - Taller 2 - "Diversión y Aprendizaje: Deportes alternativos inclusivos" (Fundación Asindown)
    - Taller 3 - "Naturaleza para Todos: Un Experiencia Inclusiva a través del Medio Ambiente" (Servicio de Actividad Física y Deporte de la Universidad Católica de Valencia)
- 13:45h Conclusiones y cierre.

5. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones extraídas de las VI Jornadas de Actividad Física y Deporte: "Actividad física inclusiva en la enseñanza superior: cuestión de actitudes" y se evalúa si se han cumplido los objetivos propuestos en el presente capítulo.

Las valoraciones realizadas por el alumnado destacan positivamente la organización y el diseño de estas jornadas de innovación docente en el ámbito de la enseñanza superior, cuyo principal objetivo era dar visibilidad a la discapacidad y abordarla de manera inclusiva a través de la actividad física y el deporte.

Durante la primera parte de la jornada y mediante la ponencia "Actividad física inclusiva como herramienta para un cambio social", D. David Soler Escorcia. Coordinador de Deportes del Centro Ocupacional Aspromivise (Xàtiva), incidió en los siguientes términos claves y en su reflexión para entender un cambio social mediante experiencias compartidas:

Concienciación: Proceso de sensibilización y toma de conciencia sobre la importancia de la inclusión y el respeto hacia las personas con

discapacidad. Implica reconocer y cuestionar prejuicios y barreras que afectan a este colectivo.

Inclusión/diversidad/visibilidad: Conceptos interrelacionados que promueven la aceptación y integración de personas con discapacidades en todos los ámbitos de la vida. La inclusión busca eliminar barreras, la diversidad reconoce la variedad de capacidades humanas y la visibilidad asegura que las personas con discapacidades sean vistas y valoradas.

Transformación: Cambio positivo en actitudes, políticas y prácticas que favorecen una sociedad más inclusiva. Implica reformular sistemas y estructuras para adaptarlos a las necesidades de todos los individuos.

Oportunidades: Creación de condiciones que permiten a las personas con discapacidad participar plenamente en la sociedad. Esto incluye acceso a educación, empleo, actividades recreativas y sociales, entre otros.

Ritmos y tiempos: Reconocimiento de que cada individuo tiene su propio ritmo y tiempo de aprendizaje y desarrollo. La adaptación a estos ritmos es crucial para una educación inclusiva y efectiva.

Adaptación y comunicación: Ajustes necesarios en el entorno y en los métodos de comunicación para facilitar la participación plena de las personas con discapacidad. Esto puede incluir el uso de tecnologías asistidas, lenguajes de signos y modificaciones físicas en los espacios.

Deporte como medio: Utilización de la actividad física y el deporte como herramientas para promover la inclusión, el respeto y la integración social de las personas con discapacidades. El deporte fomenta valores como la cooperación, la superación y el trabajo en equipo.

Educar a futuras generaciones: Formación de futuros docentes y profesionales para que adopten y promuevan prácticas inclusivas. La educación juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Relaciones humanas y convivencia: Fomento de interacciones respetuosas y equitativas entre personas con y sin discapacidad. La convivencia social enriquece la experiencia humana y contribuye a una sociedad más cohesionada.

Aprendizaje experiencial y vivencial: Método educativo que se basa en la experiencia directa y práctica. En el contexto de la inclusión, implica que los futuros docentes vivan de primera mano situaciones que les permitan comprender mejor las necesidades y potencialidades de las personas con discapacidad, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

A raíz de esta ponencia, el alumnado reconoció su falta de formación en áreas como la adecuación de actividades, la gestión del tiempo de las sesiones, el uso y adaptación de materiales, los apoyos recibidos por parte de especialistas y, sobre todo, su escaso contacto directo con alumnos/as con necesidades educativas especiales. Una de las conclusiones de los profesores del área es la necesidad de reformular y ampliar la formación y las experiencias con este perfil de alumnado, más allá de las jornadas.

El enfoque experiencial de las jornadas y el contacto directo con la realidad de la discapacidad han despertado la sensibilidad del futuro docente hacia las personas con discapacidad y su inclusión tanto en la sociedad como en el ámbito educativo, desde las primeras etapas hasta las superiores. A pesar de que se percibe una intención por lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, las reflexiones del alumnado, que ha realizado prácticas en centros educativos, revelan una significativa carencia de formación entre los docentes y una escasa voluntad de reformular el sistema para que sea verdaderamente inclusivo.

Por lo tanto, la metodología de aprendizaje experiencial utilizada en las jornadas ha fomentado la participación del alumnado y ha estimulado su pensamiento crítico, enfrentándolos a situaciones poco comunes en el aula diaria. Según la retroalimentación de los futuros docentes, y sus reflexiones sobre la discapacidad, el conflicto terminológico con la diversidad funcional, la inclusión, el deporte paralímpico, las adaptaciones al ámbito escolar, la falta de formación y el desconocimiento de alternativas deportivas, se concluye que la estructura, el planteamiento y las experiencias vividas durante las jornadas son ideales para la formación del futuro docente.

Podemos aportar que el aprendizaje experiencial es un enfoque educativo basado en la idea de aprender a través de la experiencia directa. Se caracteriza por la participación activa de los estudiantes en actividades prácticas, en lugar de ser receptores pasivos de información. Además, incluye tiempo para la reflexión, permitiendo a los estudiantes analizar sus experiencias, lo que han aprendido y cómo pueden aplicar ese conocimiento. Este enfoque relaciona el aprendizaje con situaciones del mundo real, lo que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos prácticos. Las experiencias de aprendizaje están situadas en contextos específicos, ayudando a los estudiantes a ver la relevancia y aplicación de lo que están aprendiendo. También es flexible y puede ajustarse a las necesidades y niveles de los estudiantes, permitiendo un enfoque personalizado.

Asimismo, concluimos con que el aprendizaje experiencial es clave tanto para la adquisición de conocimientos como para la transmisión de valores y generación de actitudes en las personas. Además, en el contexto de la Agenda 2030, hace referencia a su cuarto objetivo de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las jornadas planteadas en la enseñanza superior promueven prácticas de aprendizaje experiencial en coordinación con el entorno comunitario y el tejido asociativo para la atención de las personas con discapacidad en el contexto universitario.

En definitiva, la falta de herramientas, recursos y formación impide a los docentes de educación física lograr la inclusión en sus clases centradas en la actividad física y el deporte. Sin embargo, abordar este problema ofrece varios beneficios. En primer lugar, permite identificar necesidades específicas para el desarrollo profesional. En segundo lugar, proporciona datos esenciales para que las autoridades educativas diseñen políticas y programas de formación adecuados. En tercer lugar, aumenta la conciencia sobre la importancia de la inclusión, fomentando una cultura más inclusiva. En cuarto lugar, mejora la calidad educativa, beneficiando a todos los estudiantes. En quinto lugar, incentiva la innovación en la enseñanza mediante la creación y adopción de nuevas metodologías. Por último, empodera a los docentes al proveerles recursos y formación, aumentando su confianza y competencia profesional.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores quieren agradecer a todos los alumnos y las alumnas participantes, tanto de los grados de Educación Social, como de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia, así como también a los alumnos formación para el empleo de Capacitas-ASINDOWN.

7. REFERENCIAS

Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2021). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. Disability and rehabilitation, 43(21), 2990-3002.

Dunn, D. (2014). The social psychology of disability. Oxford University Press.

Egea García, C. & Sarabia Sánchez, A. (2014). Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacida des y Minusvalías. Recuperado a través de http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/606.

Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. Adapted Physical Activity Quarterly, 16(4), 389-402.

Gutiérrez, M. & Pérez, S. (2009). Plan integral para la actividad física y el de porte. Consejo Superior de Deportes, 46-47, 164-165 Hernández, M. R. (2003). Manual de educación física adaptada al alumnado con discapaci dad. Editorial: PAIDOTRIBO

Hodge, S. R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practi cum experiences on attitudes of physical education majors. Adapted Physical Activity Quarterly, 16(1), 48-63.

Martínez-Rico, G., Tena, J, Cañadas, M. Pérez-Campos, C. & García-Grau, P. (2018). Inclusive higher education: A guide to designing a support plan on disability and inclusion in universities. Páginas: 212 Coedición FIUC, Francia-Brief Ediciones, España. ISBN 978-84-15204-74-9

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado a partir de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocial dediscapacidad.pdf

Pérez, J., Reina, R., Sanz, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. Cultura, Ciencia y Deporte, 7(21), 213-224

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Ágora para la Educa ción Física y el Deporte, 9, 83-114.

Roca, M., Martínez-Rico, G., Sanz, R. & Alguacil, M. (2021). Attitudes and Work Expectations of University Students towards Disability: Imple mentation of a Training Programme. International Journal of instruc tion. Volume 14, Number 2,Simmel, G. (2002). Cuestiones fundamenta les de Sociología. Barcelona : Gedisa.

Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Antropología Experimental, (10).

Toboso, M. & Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales. Política y Sociedad, 47(1), 67-83.

OMS (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

Verdugo, M.A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y con cepción de las personas con discapacidad intelectual. Instituto universita rio de integración a la comunidad. Revista española sobre discapacidad intelectual, 41(4), 7-21