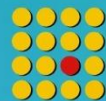




HORIZONTE ACADÉMICO

Transformando la educación: la innovación como motor de cambio

Coords.
Alba Vico Bosch
Luisa Vega Caro



EGREGIUS
ediciones

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN:
LA INNOVACIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO



H O R I Z O N T E A C A D É M I C O

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN:
LA INNOVACIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO

Coords.

ALBA VICO BOSCH

LUISA VEGA CARO



EGREGIUS
ediciones

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN: LA INNOVACIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Egregius editorial

Sevilla – 2023

N.º 11 de la colección Horizonte Académico

Primera edición, 2023

ISBN: 978-84-1177-032-3

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 Egregius editorial, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que contribuyen 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. Egregius editorial no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN: LA INNOVACIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO	9
ALBA VICO BOSCH LUISA VEGA CARO	
CAPÍTULO I. ANÁLISIS DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN ANDALUCÍA: EVALUACIÓN, DIFICULTADES Y LOGROS	11
JOSÉ RAMÓN MORA MÁRQUEZ GABRIEL (H) TRAVÉ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO II. EL TEATRO POLÍTICO DE HALMA ANGÉLICO COMO HERRAMIENTA INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN	27
LORENA ALEMÁN ALEMÁN	
CAPÍTULO III. UN MARCO DE COMPETENCIAS DOCENTES COEDUCATIVAS EN LAS BELLAS ARTES	45
ESTIFEN TEDEJO RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO IV. INTELIGENCIA HUMANA Y CINE: UN ANÁLISIS DE LA BRECHA DE GÉNERO EN LA PANTALLA GRANDE	67
MAR SUAREZ MARÍA SOLEDAD BEATO	
CAPÍTULO V. “NO ES PARA MÍ, ES PARA UNA AMIGA”: EXPERIENCIA DE FORMACIÓN SUPERIOR EN ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA EL APOYO A MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO	83
PATRICIA DE LOS SANTOS MARTÍNEZ ALICIA HELADIA HERMOSO SOTO	
CAPÍTULO VI. RECURSOS COMPARTIDOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA EL APRENDIZAJE Y RELACIÓN DE CONCEPTOS EN MICROBIOLOGÍA, PARASITOLOGÍA E INMUNOLOGÍA.	97
ALBA GONZÁLEZ-ESCALADA MENA ISABEL GONZÁLEZ AZCÁRATE PATRICIA MARÍN-GARCÍA	

CAPÍTULO VII. NEW CHALLENGES FOR HIGHER EDUCATION: THE NEED TO IDENTIFY AND TRANSFER COMPETENCES IN THE GENERATIONAL HANDOVER PROCESSES.....	115
<p>ELENE IGOA IRAOLA FERNANDO DÍEZ RUIZ ELENA QUEVEDO TORRIENTES</p>	
CAPÍTULO VIII. MATICES CONCEPTUALES Y TIPOLÓGICOS GENÉRICOS PARA LA DOCENCIA DE LA LENGUA CHINA	141
<p>CHIARA ULIANA</p>	
CAPÍTULO IX. LA FALTA DE AUTORIDAD MORAL EN LAS AULAS Y SUS POSIBLES IMPLICACIONES EN LA SALUD DEL DOCENTE	157
<p>BLANCA BALLESTER CASANELLA</p>	
CAPÍTULO X. LA INTRODUCCIÓN DE LA ECONOMÍA SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: ESPECIAL REFERENCIA A LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS.....	173
<p>BLANCA BALLESTER CASANELLA</p>	
CAPÍTULO XI. RESPONSABILIDAD CERO. NARRACIONES VISUALES EN TORNO AL SÁHARA. UN ACERCAMIENTO DESDE LAS AULAS.....	189
<p>JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO</p>	
CAPÍTULO XII. UN ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL LENGUAJE DEL CÓMIC Y EL LENGUAJE AUDIOVISUAL EN <i>ROMPENIEVES</i>	209
<p>JOAQUÍN JUAN PENALVA MARÍA SAMPER CERDÁN CARLA ACOSTA TUÑAS</p>	
CAPÍTULO XIII. ABORDAJE MULTIMEDIAL DEL 11-M EN LA FICCIÓN HISPÁNICA: CRESTOMATÍA.....	225
<p>MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO</p>	
CAPÍTULO XIV. EDUCATIVE NEUROSCIENCE INSIGHTS: WORKING MEMORY AND BILINGUAL WRITTEN PRODUCTION.....	255
<p>CARLOS ANDRES RESTREPO ZAPATA</p>	

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN: LA INNOVACIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO

Vivimos en un mundo en donde el cambio y el progreso forman parte del día a día de todos los ciudadanos. De forma constante, se producen multitud de cambios en diversos ámbitos de nuestra sociedad. Así, podemos argumentar que el entorno educativo ha experimentado una transformación, no solamente a nivel de alumnado sino también en los docentes que imparten las diferentes asignaturas. Hemos pasado de una enseñanza tradicional en donde la atención se centraba en el docente como el centro del conocimiento al alumno/a como protagonista de su propio aprendizaje. En este sentido, el rol del docente es de acompañamiento como guía y facilitador del aprendizaje del alumno/a, otorgándole al estudiante un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades necesarias en el siglo XXI.

En el ámbito educativo ha existido una tendencia importante a asociar los procesos de innovación con el empleo de las nuevas tecnologías. Sin embargo, con este libro pretendemos reflejar que, más allá del empleo de estas herramientas, existen otras propuestas de innovación que son muy necesarias para dar respuesta a las demandas que la sociedad plantea.

En primer lugar, podemos encontrar una propuesta más general que sitúa el papel del docente como agente que participa en estos proyectos de innovación, analizando sus dificultades y logros. Posteriormente, se mostrarán diversas propuestas más específicas que van en la línea de dar visibilidad y difundir los proyectos de innovación que se están realizando en diferentes centros educativos.

Por último, es importante resaltar que la innovación se ha convertido en el motor de cambio que impulsa el progreso de los sistemas educativos, lo que nos permite garantizar una educación de calidad, capaz de responder a las necesidades de una sociedad en constante evolución.

ALBA VICO BOSCH
Universidad Internacional de La Rioja

LUISA VEGA CARO
Universidad de Sevilla

ANÁLISIS DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN ANDALUCÍA: EVALUACIÓN, DIFICULTADES Y LOGROS

JOSÉ RAMÓN MORA MÁRQUEZ
Universidad de Huelva

GABRIEL (H) TRAVÉ GONZÁLEZ
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La innovación educativa es un término muy recurrente por docentes y centros educativos en los últimos tiempos, aunque realmente, en muchos casos, la innovación educativa no se produce si no que simplemente es una actualización. Para que se lleve a cabo una innovación, el proceso tiene que llevar intrínseco una mejora. González-Montegudo (2020) define la innovación educativa de la siguiente manera:

La innovación educativa suele referirse a procesos que tienen como objetivo central la mejora de la calidad educativa, el desarrollo y experimentación de metodologías nuevas o alternativas, el aumento de la participación e implicación de los diferentes actores educativos, la actualización de los programas educativos, el foco sobre los aprendizajes y los aprendices (más que sobre la enseñanza y los “enseñantes”).

En cambio, si hablamos de reforma educativa, esta se produce cuando se llevan a cabo cambios a gran escala y de carácter estructural (normalmente liderados por la administración).

La finalidad de este estudio es hacer visible y difundir lo que están haciendo los docentes que están llevando a cabo proyectos de innovación en Andalucía acerca de la evaluación, los obstáculos y los logros. Se pretende, además, discernir si realmente este profesorado está llevando a cabo prácticas educativas innovadoras o simplemente responde a eso que

llaman «efervescencia del cambio» y cuando de verdad se ahonda en las dichas prácticas se determina que verdaderamente no es más que una simple actualización. No todo proyecto de innovación es en sí una innovación educativa. Para ello, debe de estar apoyado en la investigación educativa, en el pensamiento crítico y en la reflexión. Todo ello está íntimamente ligado a la formación permanente del profesorado (Tójar-Hurtado y Mena-Rodríguez, 2009).

Esta investigación se enmarca en el proyecto de I+D+i titulado: «Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica¹» en donde se analiza a los docentes y a los proyectos de innovación que están llevando a cabo en ese momento.

LA EVALUACIÓN EN LOS CENTROS INNOVADORES

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en los centros educativos, la evaluación constituye un aspecto clave y fundamental. A su vez, genera bastante controversia en cualquiera de las etapas educativas. Como afirma Sanmartí (2007, p. 6), “la evaluación no consiste en una actuación más o menos puntual en unos pocos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje debe constituir un proceso constante a lo largo del aprendizaje que es preciso planificar adecuadamente”. Es decir, evaluar no es lo mismo que calificar, es más, calificar puede ser el último paso dentro de todo el proceso que conlleva la evaluación.

DE LA EVALUACIÓN CONTINUA A LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA

Antes de profundizar en la evaluación formativa y la evaluación sumativa, es necesario hablar de la evaluación continua. García-Aretio (2021) señala que la evaluación continua, a su vez, puede dividirse en tres fases: una primera *fase inicial* donde se conozcan los puntos fuertes y limitaciones de los estudiantes junto a su punto inicial. Otra segunda fase donde se lleve a cabo la *evaluación procesual* a lo largo del curso donde

¹ Para saber más puede consultar su web: <https://bit.ly/3Z0wdKw>

se tenga en cuenta todo el proceso y se recojan evidencias parciales del mismo. Por último, una *evaluación final* que debe ser consecuencia de la anterior y en donde se tengan en cuenta los avances desde la fase inicial.

Partiendo de esta evaluación, si lo que se pretende es conocer el grado de consecución de destrezas y/o aprendizajes con el fin de certificar unos resultados, calificar mediante una nota las aptitudes o capacidades de un estudiante, sigue siendo una evaluación continua pero además es sumativa. Sin embargo, si el objetivo es proporcionar *feedback* al estudiante para que corrija los errores para que así se aseguren la adquisición de competencias y midiendo lo aprendido, se estaría mucho más cerca de la evaluación formativa (Shute, 2008). En la actualidad, desde la administración se está fomentando la evaluación mediante competencias convirtiendo a la evaluación formativa en la herramienta idónea para ello (Bizarro-Flores et al., 2021)

Por ello, la evaluación formativa pretende reconocer las dificultades y a su vez, encontrar caminos para superarlas y así encontrar el aprendizaje (Sanmartí, 2019). Propiamente dicho, el término de evaluación formativa fue acuñado en Scriven (1967) que junto a otros autores de la época (Stake, 1967; Stenhouse, 1975) fueron los máximos exponentes de la corriente renovadora progresista norteamericana. Estos entendieron que la evaluación sumativa les limitaba a la hora de llevar a cabo los cambios metodológicos necesarios. La evaluación formativa se enfoca en la calidad de los procesos de aprendizaje, supervisando y cerciorándose en la consecución de dicho aprendizaje. Con ello, si el proceso funciona, los buenos resultados finales están asegurados.

Sin embargo, aunque la investigación referente a la evaluación avance hacia un modelo formativo, la evaluación sumativa sigue estando vigente y puede proporcionar un aprendizaje efectivo si tiene en cuenta un buen diseño de evaluación y en donde los objetivos y las actividades estén en consonancia (Castañeda, 2021).

LOS OBSTÁCULOS Y LOS LOGROS EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Son diversos los estudios empíricos existentes acerca de los obstáculos y los logros que entraña la innovación educativa en las escuelas (Tejada-

Fernández, 1995; Baltodano-Zúñiga y Badilla-Alvarado, 2010; López-Calva et al, 2014), ya sea poniendo de relieve una experiencia aislada o un proyecto que se dilate en el tiempo. No obstante, los obstáculos y los logros pueden estar interconectados y la misma casuística que se analiza puede aparecer en uno u otro dependiendo de la investigación. Por ejemplo, la implicación de las familias, según el centro o proyecto que investiguemos puede ser un obstáculo o un logro alcanzado.

2. OBJETIVOS

Para llevar a cabo este estudio se propone como objetivo principal conocer cómo se lleva a cabo la evaluación del alumnado junto a los obstáculos y apoyos del profesorado en el desarrollo de proyectos de innovación. Asimismo, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar cómo son las calificaciones.
- Analizar qué tiene en cuenta el profesorado cuando evalúa.
- Descubrir para qué le sirve la evaluación al docente.
- Considerar qué instrumentos se utilizan en la evaluación.
- Saber quién decide la evaluación.
- Discernir qué factores frenan la actividad del docente.
- Averiguar qué factores apoyan la actividad docente.

3. METODOLOGÍA

El estudio que se presenta es de tipo general descriptivo y de carácter analítico e interpretativo. Se sitúa dentro de los planteamientos del paradigma cuantitativo mediante una investigación de tipo encuesta.

INSTRUMENTO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Se ha confeccionado un cuestionario ad hoc titulado *«Anatomía del cambio educativo: la escuelas ante el reto de la inclusión»* con el objetivo de recabar información acerca de los procesos de innovación en los centros educativos andaluces. El instrumento está compuesto, en primer lugar, por preguntas de carácter sociodemográfico del centro y otras del profesorado (edad, género, años de experiencia docente, ratio y titulación) y

a continuación por 39 ítems organizados en once categorías con un formato de preguntas tipo Likert de 8 puntos (0= Totalmente en desacuerdo y 7= Totalmente de acuerdo). Para este estudio concreto, se han extraído siete ítems correspondientes a las categorías de *evaluación* y a la de *dificultades y respaldos*.

Referido al proceso de validación del cuestionario, se ha llevado a cabo mediante la técnica del «juicio de expertos» siendo evaluado por 10 docentes universitarios permitiendo identificar las fortalezas y debilidades de este mediante la revisión. Por último, se comprobó la excelente fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente de alfa de Cronbach ($\alpha=0,946$).

PROCEDIMIENTO Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez diseñado y validado el cuestionario, el equipo investigador accedió al listado de los centros educativos y docentes participantes en proyectos de innovación reconocidos por la Junta de Andalucía durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022. El primer paso fue enviar un e-mail acompañado de una carta donde se animaba a la realización del cuestionario a los centros. Dicha carta iba dirigida al coordinador del proyecto y en ella iba todas las instrucciones para poder realizarlo. A la misma vez, se realizaron llamadas telefónicas para corroborar la recepción del e-mail y establecer un contacto cercano ya sea con el coordinador o con alguno de los participantes. La carta también contenía el enlace al cuestionario en la plataforma *Google Formularios*, el cual fue adaptado a dicha plataforma. La recogida de datos tuvo lugar entre los meses de febrero y junio de 2022. En paralelo, se obtuvieron 76 cuestionarios válidos en papel debido a las distintas vicisitudes que se vivieron en el proceso de recogida. Una vez finalizado el proceso de recogida, se llevó a cabo el análisis de frecuencias, media y desviación típica y correlaciones mediante el software *SPSS Statistics v.26*.

POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

La población de este estudio esta compuesta por el total de docentes participantes en proyectos de innovación aceptados por la Junta de

Andalucía durante los cursos 20/21 y 21/22. El total fue de 2338 docentes distribuidos en 254 proyectos en 200 centros educativos andaluces.

Tras varias tentativas para conseguir las respuestas del cuestionario, la muestra final se compone de 286 docentes de 94 centros educativos, superando con creces la representatividad deseada.

A continuación, se muestran las principales características de los participantes en la muestra:

Tabla 1. *Características de la muestra*

Edad	$\bar{X}=44,56$ SD=7,274
Género	Hombre: 26,9% Mujer: 71% No indicado: 2,1%
Años de experiencia docente	=17,78
Ratio de aula	=23,04
Titulaciones académicas	Grado/Diplomatura: 40,4% Máster/Licenciatura: 53,8% Doctorado: 5,8%

Fuente: elaboración propia

Respecto a la titularidad de los centros educativos, un 98,9% pertenece a centros públicos respecto a un 1,1% que pertenece a centros concertados privados. La media obtenida del número de unidades de los centros es de 23,8 unidades. En referencia a la etapa educativa del profesorado, un 15,4% pertenece a la etapa de Educación Infantil, un 31,4% a la de Educación Primaria, un 33,6% a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, por último, un 19,2 a otros (conservatorios, escuelas oficiales de idiomas etc.)

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados ordenados según su categoría mediante tablas correspondientes a los ítems seleccionados. Para sistematizar los datos, se muestran la media obtenida (\bar{X}) y la desviación típica (SD).

CATEGORÍA 1: EVALUACIÓN

En esta primera categoría aparecen los datos correspondientes a los cinco ítems que esta alberga, los cuales están referidos a las calificaciones, el proceso de la evaluación, los instrumentos o las decisiones a la hora de evaluar.

Tabla 2. *Las calificaciones suelen ser*

	\bar{X}	SD
Numéricas	4,59	2.720
Descriptivas	4,17	2.570
Numéricas y descriptivas	4,53	2.627
Comentario argumentado del proceso y resultado	5,12	2.278

Fuente: elaboración propia

En esta segunda tabla no se observan diferencias significativas destacables en cuanto al uso de calificación numéricas o descriptivas. Si bien, se puede observar cómo aumenta la media en referencia a que la parte descriptiva va encaminada hacia un comentario argumentado del proceso.

Tabla 3. *Cuando evalúo tengo en cuenta*

	\bar{X}	SD
El resultado de controles, pruebas y/o exámenes	4,80	2.518
La realización del trabajo diario	6,26	1.481
La aplicación en situaciones prácticas	6,06	1.615
La participación en las actividades planteadas	6,30	1.347

Fuente: elaboración propia

Al igual que en la tabla anterior, en este caso no se arrojan diferencias estadísticamente significativas, teniendo en cuenta además que las medias de los resultados son bastante elevadas. La principal diferencia se encuentra en que la media que proporciona el resultado de controles, pruebas y/o exámenes es ligeramente inferior al resto, lo cual indica que, aunque se siguen teniendo en cuenta, su relevancia va en detrimento de otras medidas relacionadas con el proceso.

Tabla 4. *La evaluación me sirve para*

	\bar{X}	SD
Saber el grado de consecución de los objetivos y competencias adquiridas por el alumnado	6,30	1.383
Saber qué tenemos que introducir o reforzar para que el alumnado avance	6,24	1.450
Saber si el alumnado está interesado y motivado	5,98	1.617
Saber la calificación que le corresponde al alumnado por sus aprendizajes	5,93	1.711

Fuente: elaboración propia

Los resultados que afloran en esta cuarta tabla no muestran diferencias significativamente reseñables. No obstante, se puede apreciar como los docentes priorizan la consecución de objetivos y competencias por encima de otras casuísticas.

Tabla 5. *Entre los instrumentos que utilizo en la evaluación se encuentran*

	\bar{X}	SD
Rúbricas	5,16	2.352
Observaciones sistemáticas	6,32	1.453
Exámenes, controles y pruebas	4,82	2.643
Exposiciones	5,19	2.235
Carpeta de trabajo/ portafolios	4,51	2.523
Actividades de clase diarias	6,36	1.387

Fuente: elaboración propia

Entre los instrumentos utilizados para la evaluación destacan (con una \bar{X} superior a 6) las observaciones sistemáticas y las actividades de clase diarias. En cambio, los exámenes, controles y pruebas junto a la carpeta de trabajo son los instrumentos menos solicitados por los docentes en su evaluación.

Tabla 6. *La evaluación la decide*

	\bar{X}	SD
El profesor	6,15	1.646
El alumnado sobre su rendimiento y resultado (autoevaluación)	3,19	2.460
El profesorado y alumnado a través de un proceso participativo	3,07	2.664
El profesorado, el alumnado y la familia de forma colaborativa	1,55	2.192

Fuente: elaboración propia

Se observa en esta sexta tabla que, aunque cada vez más se tiene en cuenta la voz del alumnado como agente participativo en el proceso de evaluación, el profesor sigue siendo en mayor medida el que decide en

solitario la evaluación. El alumnado está en un segundo plano y las familias tienen poco o nada que decir.

CATEGORÍA 2: DIFICULTADES Y RESPALDOS

Cuando el profesorado se propone llevar a cabo un proyecto de innovación siempre surgen obstáculos y a su vez, aparecen algunos apoyos que propician la consecución de los objetivos. A continuación, se analizan los unos y los otros.

Tabla 7. *Los obstáculos para el desarrollo de la experiencia innovadora son*

	\bar{X}	SD
Falta de una normativa actualizada que fomente el desarrollo del proyecto	3,03	2.485
Los recursos materiales son insuficientes	4,09	2.389
La comunidad educativa muestra escasa implicación	2,78	2.303
La formación recibida no es útil para este proyecto	2,13	2.312
La poca implicación de las familias	2,30	2.323
La escasa coordinación y trabajo en equipo del profesorado	2,24	2.370
El exceso de carga burocrática	4,29	2.506
El rechazo del alumnado	1,23	2913.
El escaso reconocimiento recibido por parte de la Administración	3,13	2.543
La desigualdad dentro del grupo clase	1,98	2.289

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, es significativo como tanto el rechazo del alumnado como la desigualdad dentro del grupo clase no han sido un obstáculo a la hora del desarrollo de un proyecto de innovación. Por otro lado, el profesorado destaca que tanto la escasez de recursos materiales como el exceso de carga burocrática han constituido los mayores obstáculos a los que se han enfrentado.

Tabla 8. *Los apoyos que más han facilitado la acción educativa son*

	\bar{X}	SD
La participación de la familia	2,93	2.608
Los recursos y medios a los que tenemos acceso	4,69	2.121
La formación adquirida	4,81	2.193
El trabajo en equipo por parte del profesorado	5,73	1.826
El trabajo colaborativo con otras instituciones (universidad, CEP, entidades sociales, etc.)	3,81	2.607

Fuente: elaboración propia

Una vez analizados los obstáculos, esta octava y última tabla nos muestra cómo, sin lugar a duda, el trabajo en equipo por parte del profesorado ha sido el mayor apoyo que han tenido los docentes. Por el contrario, los docentes consideran que la participación de las familias no ha sido un gran apoyo durante la experiencia.

En conclusión, los docentes de centros, respecto a la evaluación, se muestran más centrados en el proceso y no solo en los resultados proporcionando una calificación donde aparece un comentario argumentado y la nota, la cual decide en exclusiva el docente. Del mismo modo, la carga burocrática y el trabajo en equipo son los obstáculos y los logros principales, respectivamente.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RETOS

Para proceder a la discusión de los resultados se procederá atendiendo a objetivos específicos marcados previamente y atendiendo a las dos categorías que se analizan en este estudio.

Introduciéndonos en la primera categoría titulada «evaluación», nuestro primer objetivo específico era *identificar cómo son las calificaciones*. Aunque se observa como el profesorado de centros innovadores se encamina hacia unas calificaciones con comentarios argumentados del proceso y del resultado, como no puede ser de otra manera, las calificaciones numéricas siguen estando presentes debido a la gran tradición que estas tienen y porque además han sido obligatorias en todas las leyes anteriores a la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE). Con la entrada de la LOMLOE durante los cursos 22-23 y 23-24, los resultados de la evaluación se expresarán en los términos de insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Que los docentes tengan una propensión a poner en valor el proceso a la misma vez que los resultados responde a que están llevando a cabo una evaluación formativa centrada en el alumnado donde se reconoce que el impacto es más positivo que en una evaluación sumativa (Martínez-Rizo, 2013)

El segundo objetivo específico que nos propusimos fue analizar qué tiene en cuenta el profesorado cuando evalúa. De nuevo se reafirma la idea de hacer especial énfasis en el trabajo diario, la aplicación de situaciones prácticas o la participación del alumnado en detrimento de controles, exámenes o pruebas.

A la hora evaluar, el profesorado ha de preguntarse para qué lo hace y con que fin. Eso es lo que nos planteamos conocer en el tercer objetivo: *descubrir para qué le sirve la evaluación al docente*. Es reseñable como todas las opciones en la tabla 3 (saber el grado de consecución de los objetivos y competencias, saber qué tenemos que introducir o reforzar para que el alumnado avance, saber si el alumnado está interesado y motivado y saber la calificación que le corresponde al alumnado por sus aprendizajes) tuvieron el promedio de puntuación más alto de la categoría lo que afirma que la evaluación no la realiza el profesorado con un único fin. En Morales y Fernández (2022) se analizan las funciones que tiene la evaluación para el docente y aparecen todas las anteriores junto a otras como dar pautas de mejora al alumnado (*feedback*).

Inmersos en la propia tarea de evaluar, teniendo en cuenta el siguiente objetivo: *considerar qué instrumentos se utilizan en la evaluación*, se atestigua como siguiendo la línea de los resultados anteriores, los instrumentos de evaluación que dan evidencias del proceso llevado a cabo son lo más utilizados por los docentes. Utilizar instrumentos centrados en el proceso no tiene por qué conllevar una evaluación formativa. Un instrumento no es formativo en sí mismo si no que dependerá de cómo se use. Por ejemplo: una rúbrica puede utilizarse para evaluar formativamente o también para establecer una nota (Panadero et al, 2014).

Asimismo, la rúbrica también puede utilizarse como instrumento para la autoevaluación del alumnado ayudando a la reflexión de los discentes sobre su aprendizaje. No obstante, teniendo en cuenta el objetivo específico: *saber quién decide la evaluación*; la participación del alumnado va abriéndose hueco en el proceso de evaluación y existen muestras de ello en diferentes etapas (Atienza-Gago y Valencia-Peris, 2019; Gabarda-Méndez y Colomo-Magaña, 2019), aunque aún es minoritaria. Incluso en centros innovadores, la evaluación sigue siendo (en la mayoría de los casos) tarea exclusiva del profesorado.

Entre los objetivos propuestos que pertenecen a la segunda categoría titulada: «dificultades y respaldos», el primero de ellos es: discernir qué factores frenan la actividad del docente. Entre los obstáculos que aparecen la hora de llevar a cabo una experiencia, son similares a los que aparecen en otras experiencias innovadoras (Hernández de la Torre y Medina-Herasme, 2014; Moreira et al., 2020;) donde el exceso de burocracia y la escasez de recursos se antojan como lo más relevantes.

Teniendo en cuenta el último objetivo: *averiguar qué factores apoyan la actividad docente*, podemos corroborar como el trabajo en equipo fue el apoyo más significativo. Además, el trabajo en equipo de docentes y la toma de decisiones fomentan el éxito educativo (Sucari y Quispe, 2019) del mismo modo que ayuda a establecer sinergias entre los maestros y maestras.

En conclusión, el profesorado participante en proyectos de innovación se encuentra en camino de una perspectiva renovadora (Feu y Torrent, 2021) estableciendo bases sólidas, pero con la convicción de que todavía hay mucho margen de profundidad y de mejora en los diversos aspectos que se han analizado. Se avanza en el camino correcto y cada avance que se siga dando repercutirá en los posibles éxitos que se alcancen.

Una vez desarrollado la discusión y algunas conclusiones, se van a establecer 5 retos con el objetivo de que se eleven las posibilidades de conseguir el éxito en una futura experiencia teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

El primer reto sería seguir avanzando hacia una evaluación formativa donde el foco este puesto en la consecución de los aprendizajes por parte del alumnado y no en poner una nota (calificación). El cambio educativo va de la mano de la evaluación y por ello debe de ser el eje troncal con la opción de utilizar otros tipos de evaluación puntualmente. El principal problema deriva en la formación; muchos docentes piensan que están llevando a cabo una evaluación formativa y en cuanto «se acerca la lupa» realmente están desarrollando una evaluación sumativa.

Por otro lado, el fomento de la codocencia aumenta la calidad de los aprendizajes y acaba con la soledad del docente antes los diferentes

obstáculos y vicisitudes (Fernández Enguita, 2020). Aunque los resultados muestren que el trabajo en equipo es uno de los mayores logros, hoy en día el profesorado aún se muestra reticente a que otro compañero entre en su aula y viceversa. Además, hasta el momento, la administración tampoco otorga facilidades que para estos encuentros se lleven a cabo.

Al mismo tiempo, el ofrecer formación al profesorado para que al igual que hemos comentado antes, no se sienta solo en el trascurso de la experiencia ayuda a conseguir los objetivos. Una buena manera puede ser mediante los Centros del Profesorado (CEP) de referencia, lo cuales pueden actuar como guía en los procesos.

Otro de los retos, ya que tienen los resultados más bajos en los logros obtenidos, sería alcanzar mayor implicación de las familias y de la comunidad (ayuntamiento, asociaciones, empresas etc.) para lograr enriquecer los proyectos desarrollados y dotarlos de sentido. Asimismo, contaríamos con mayor cantidad de recursos (tanto humanos como materiales) y se establecerían sinergias con el objetivo de hacer una escuela y una comunidad mejor.

Para finalizar, el último reto que se presenta es la importancia de la sostenibilidad en el tiempo. Estas innovaciones no pueden ser experiencias aisladas que se diluyan e irrevocablemente acaben desapareciendo. Para ello es necesario un liderazgo compartido donde todos se sientan partícipes y remen hacia una misma dirección. Estos proyectos pueden ser renovados o, en su defecto, pueden ser el germen de otra futura investigación ante las inquietudes del profesorado y/o alumnado.

6. APOYOS

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de I+D+i titulado: «Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica». Referencia: UHU-1256182 en el cual se analiza al profesorado inmerso en un proyecto de innovación aceptado por la Junta de Andalucía.

7. REFERENCIAS

- Atienza-Gago, R. y Valencia-Peris, A. (2019) Autoevaluación y evaluación compartida a través del uso de rúbricas. Una experiencia en educación primaria, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 40–47. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1499>
- Baltodano-Zúñiga, V., y Badilla-Alvarado, A. (2010). Significado y obstáculos para la labor innovadora en una escuela. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 5, 87-118. <https://doi.org/10.15359/rep.5-1.4>
- Bizarro-Flores, W. H., Paucar-Miranda, P. J. y Chambi-Mesco , E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(19), 872–891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Castañeda, L. (2021) Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado. *RIED. Revista Iberoamérica de Educación a Distancia*. 24(2) 203-224. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29148>
- Gabarda-Méndez, V., y Colomo-Magaña, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 4(1), 37-54. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874>
- García-Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 9-29. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa [Editorial]. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Hernández de la Torre, E., y Medina Herasme, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499–512. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- LOMLOE (2020) Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, No 340, 3 de mayo de 2020, 122868-122953.

- López-Calva, J., Flores-Sotres, P., Montiel-Rojas, A., & Rosillo-Cuevas, V. (2014). Facilitadores y obstáculos para la innovación educativa: un estudio exploratorio en cuatro escuelas privadas mexicanas. *Espiral, Revista De Docencia E Investigación*, 4(1), 9-30.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15332/erdi.v4i1.546>
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Moreira, C., Abuzaid, J. N., Elisondo, R. C., y Melgar, M. F. (2020). Innovaciones educativas: perspectivas de docentes y estudiantes de la universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(26), 33–50.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1480>
- Morales, M y Fernández, J. (2022) *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM
- Fernandez Enguita, M (2020). 2a/2p << a/p – Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula: enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*, 7(10),15-28.
<https://bit.ly/3rd51vE>
- Feu, J. y Torrent, A. (2021) Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: de qué estamos hablando. En J. Feu y J.M. Paladúrias (coords). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J.A. (2014). Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento de estudiantes universitarios de primer año. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 149-183.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender. Un único proceso*. Octaedro Editorial.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R.M. & Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540

- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. Heinemann.
- Sucari, W. y Quispe, J. (2019). Trabajo docente en equipo y su relación con los compromisos de gestión escolar en educación secundaria. *Revista Inova Educación*, 1 (2), 156-171.
- Tejada-Fernández, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, 19, 19-32.
- Tójar-Hurtado, J.C. y Mena-Rodríguez, E. (2009) Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 499-527.

EL TEATRO POLÍTICO DE HALMA ANGÉLICO COMO HERRAMIENTA INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

LORENA ALEMÁN ALEMÁN

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta investigación surge ante la necesidad de implementar una disciplina que aporte al alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato las herramientas fundamentales para que sean capaces de desarrollar los diversos saberes o competencias que se requieren en el currículo de enseñanza. Por consiguiente, se propone la Expresión Teatral como un medio dinámico y efectivo, que tiene la posibilidad de abarcar diferentes disciplinas de la programación por nivel y, al mismo tiempo, plantear multitud de cuestiones relacionadas con el entorno de los estudiantes. Es un hecho que el juego dramático, a lo largo del siglo XX, ha sido un recurso habitual en los centros de educación reglada, sobre todo, en Primaria y en el primer ciclo de Secundaria, centrado mayoritariamente en mejorar la comunicación oral de los alumnos y desarrollar su saber social y cívico. Sin embargo, nunca ha llegado a formalizarse como medio de aprendizaje interdisciplinar ni como una disciplina desde un punto de vista integral, mucho menos científico; pues, como afirma Vieites (2017: 1523), falta una teoría universal que forme al profesorado de Educación Primaria y al de niveles superiores, siendo esto clave para que la Expresión Teatral sea incluida en el sistema educativo.

En 1917, en Inglaterra, Henry Caldwell Cook planteó en *The play way* que la base principal del aprendizaje debe ser el juego mediante adaptaciones de fábulas y cuentos, atendiendo así a una perspectiva y a una enseñanza no directiva; es decir, la instrucción del docente debe situarse

en un segundo plano, frente a la intervención del alumnado (Pérez Gutiérrez, 2004: 71).

De este modo, establece que el teatro es el mejor método pedagógico para la asimilación de conocimientos de los estudiantes en cada una de las disciplinas del sistema educativo, lo que se corresponde con el denominado *learning by doing*; esto es, el método heurístico de la enseñanza. De acuerdo con Caldwell Cook (1917: 1): «The natural means of study in youth is play, as any one way see for himself by watching any child or young animal when it is left alone. A natural education is by practice, by doing things, and not by instruction, the hearing how, as you may see in ghe flight of a young bird»².

Los estudios de Chancerel dos décadas más tarde, vuelven a poner en auge la importancia del juego dramático y servirán de precedente para la creación del grupo La Educación por el Juego Dramático, de Juan Louis Barrault, quien en los años cuarenta introdujo la dramatización en los centros educativos (Pérez Solís, 2016: 238). Pero esta experimentación con el teatro en las aulas no solo se da en Europa. En Norteamérica, Winifred Ward, profesora en la Universidad de Northwestern (Illinois), introduce por primera vez el juego teatral en el ámbito educativo, lo que daría lugar en 1930 al concepto «creative dramatics» («dramática creativa»), como afirma Pérez Gutiérrez (2004: 72).

Tras la interrupción que la Segunda Guerra Mundial provocó en la actividad escénica, todos aquellos grupos teatrales que se habían desarrollado antes del conflicto retomaron su labor en los centros educativos de Europa y Estados Unidos. El proceso de aprendizaje continuó, de hecho, como respuesta a una necesidad de renovación pedagógica, consecuencia «de la transformación social, cultural, política, religiosa, ética y económica» (Sedano Solís, 2021); pero el Teatro Aplicado en el aula siguió sin ser una disciplina de carácter formal y sistematizado.

Aun así, las diversas metodologías y enfoques educativos que plantean

²«El medio natural de estudio en la juventud es el juego, como podemos observar en cualquier niño o animal joven cuando está solo. Una educación natural se realiza mediante la práctica, al hacer las cosas, como se puede ver en el vuelo de un pájaro joven; y no por la instrucción, el oír cómo» (Caldwell Cook, 1917: 1). Traducción propia.

numerosas investigaciones sobre la Expresión Dramática (en Educación Primaria) y la Teatral (en Secundaria) han demostrado que es un método pedagógico efectivo para la enseñanza interdisciplinar. El juego dramático no solo contribuye a la adquisición de las competencias (o saberes) sociales, culturales y emocionales señaladas en el currículo; sino que, además, acerca al alumnado a una vasta variedad de conocimiento, que depende del género y la temática de la obra elegida por el docente. Implica, además, un proceso de planificación y construcción a través de recursos específicos del Teatro Aplicado en Educación (TIE), que, como sostiene Boquete Martín (2014b: 7), puede tener un fin «lúdico, pedagógico o didáctico». Por lo tanto, este estudio se centra en cada uno de estos objetivos pedagógicos y en la manera de poder alcanzarlos mediante la integración de la Expresión Teatral en Educación Secundaria y Bachillerato.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El estudio se propone como objetivo, desde el punto de vista general, establecer el teatro como un recurso interdisciplinar que potenciará la capacidad crítica del alumnado, así como una mejora en sus competencias y habilidades. Además, posee objetivos específicos como la exploración de la voz y el cuerpo como medio para expresar las emociones; el acercamiento del método teatral a los alumnos; la mejora de su competencia oral, su autonomía, su autoestima y su desinhibición; la promoción de hábitos de conducta; el desarrollo de una mejor convivencia y cooperación; la puesta en práctica de la imaginación, la creatividad, la espontaneidad, las inquietudes intelectuales y el espíritu crítico; así como evidenciar la importancia de la comunicación y del mensaje para la evolución personal del alumnado.

Para cumplir con los objetivos señalados, nos adaptamos al marco legal educativo según la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo (BOE n.º 340 del 30 de diciembre de 2020), por el que se establece el currículo de Lengua y Literatura; así como a la Orden 7 de junio del 2007, dentro del decreto 105/2010 del 29 de julio, por el que se establece el currículo de

Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, para aplicarse la Expresión Teatral en ESO y Bachillerato, se deberá implementar el Plan de Atención a la Diversidad y los contenidos de la Programación General Anual del centro educativo en cuestión. Asimismo, se ajustará a la programación de Lengua y Literatura y a las adaptaciones curriculares de ciclo, con la intención de que el alumnado desarrolle las competencias correspondientes a su nivel educativo.

3. DISCUSIÓN

Los educadores ingleses fueron pioneros en la incorporación del arte dramático como método innovador en la enseñanza y se ha comprobado que no solo es un instrumento pedagógico efectivo para dinamizar el aprendizaje en el aula, sino que, además, es eficaz para desarrollar las habilidades del alumnado en todo proceso formativo. Esto se debe a que aporta conocimientos e instruye en la disciplina, lo cual enriquece su educación tanto dentro como fuera del centro escolar, tanto en Educación Primaria y Secundaria como en estudios superiores (Sedano Solís, 2021). Si bien el objetivo principal de la Expresión Teatral en el ámbito educativo se centra en el desarrollo cognitivo, social y emocional del estudiante, pedagogos como O'Neill y Lambert, Moffett, Seely o Cervera subrayan la utilidad de esta disciplina para potenciar sus habilidades lingüísticas, mediante actividades como el juego de roles o la simulación, que mejoran su expresión oral (Pérez Gutiérrez, 2004: 74-75).

Evidentemente, como mejor se adquiere el dominio de una lengua es a través de métodos que favorezcan la comunicación, la creatividad y la imaginación³; puesto que, como señala Pérez Solís, el Teatro en la Educación (TIE) «permite a los profesores trabajar con una nueva metodología abierta a la creatividad». Asimismo, para obtener el máximo rendimiento de la Expresión Teatral, es esencial que el docente valore el nivel cognitivo del alumnado y su uso del lenguaje coloquial de los alumnos:

³Según Pérez Gutiérrez (2004: 75): «Las funciones analítica, exploratoria y expresiva son las tres principales que la dramatización aporta a la educación. [...] Para Seely (1976), la aportación más significativa de la dramatización en la tarea educativa se realiza a través de la función expresiva ([...] función comunicativa) ya que los participantes estimulan y desarrollan verbal y no verbalmente su capacidad comunicativa».

Es habitual encontrarse con alumnos que dicen que no les gusta escribir, que no tienen imaginación, que les da vergüenza o, peor aún, alumnos que dicen que no tienen nada que contar. ¿Cómo nace la inspiración, la idea o la anécdota en el pensamiento de quien produce un texto? ¿Cómo se da a conocer a los otros? [...] utilizar sus técnicas [teatrales] como herramienta para desarrollar la expresión escrita de una forma alternativa y lúdica, fomentando un ambiente propicio para una participación activa y un aprendizaje creativo y significativo en los estudiantes (Santamaría Martín, 2014: 60).

De este modo, debemos atender a cuatro factores propuestos por Comba Otero (2014: 20-21) para lograr óptimos resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: su competencia lingüística, su nivel cultural, los componentes lingüísticos que requiere la actividad propuesta y sus fines didácticos. Uno de estos últimos está enfocado en fortalecer la confianza del estudiante, lo cual fomentará su espontaneidad y, por ende, mejorará la comunicación y la implicación del grupo⁴. Al escoger textos dramáticos que brinden al alumnado la oportunidad de expresarse de manera fluida, serán capaces de entenderlos e interpretarlos, reforzando así «mecanismos cognitivos» como la observación, la concentración, la imaginación y la memoria; y llegar a «interpretar y comprender críticamente todo tipo de textos y para conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada» (Boquete Martín, 2014b: 4, 18; 2014a: 274).

Desde esta perspectiva, el teatro de conciencia como «propuesta teórico-metodológica crítica» (Vázquez, 2008) es altamente adecuada para estimular la capacidad de análisis del alumnado, a la vez que se familiarizan con realidades ajenas que requieren una reflexión y un juicio imparcial. En otras palabras, se trata de un mecanismo útil para construir una sociedad más consciente de los problemas del prójimo desde la formación

⁴«O'Neill y Lambert han señalado que la contribución más positiva del drama en la programación educativa es la de facilitar un ambiente idóneo para el desarrollo de diversos tipos de lenguaje. Los autores reconocen que la lengua es la "piedra angular" de todo el proceso dramático y el medio con el que se ejecuta. Cuando se realiza una actividad dramática como el *juego de personajes*, la lengua está necesaria y directamente implícita en su desarrollo. Así, la actividad misma proporciona una poderosa motivación para el uso del lenguaje, [...] en donde tiene una función organizativa fundamental. [...] De esta manera, la actividad dramática posibilita el uso de nuevos tipos de lenguaje que nos e producen en la interacción lingüística de la clase tradicional» (Pérez Gutiérrez, 2004: 75-76; cit. O'Neill y Lambert, 1982: 15-20).

de las generaciones más jóvenes; acercándonos así a una visión constructivista de la educación, que, a través del teatro, se emplea el saber y la experiencia de los estudiantes como «recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad, instancia de salud afectiva, de desarrollo personal y especial proveedor de la experiencia creativa» (García Huidobro, 2018).

De hecho, hay una gran cantidad de piezas dramáticas que ofrecen multitud de posibilidades para la realización de actividades en el aula y que pueden llegar a ser material de referencia para la creación de recursos pedagógicos. En primer lugar, para el aprendizaje de Lengua Castellana –u otra lengua nativa–, Almena y Butiñá (1995: 19-22) señalan obras como *Knock* (1923), de Jules Romains, que, al tratar de un tema del ámbito sanitario, posee un amplio campo semántico sobre la salud; o *Noche de luna con gatos* (2009), de Fernando García Tejada, quien, mediante el uso constante de prefijos, presenta diversos juegos de palabras y expresiones en sentido figurado, además de locuciones y analogías que el alumnado de primer ciclo de Secundaria puede identificar fácilmente. En niveles superiores, el autor propone el uso de obras más enfocadas a «despertar la discusión sobre temas estudiados en clase»; por ejemplo, *Letras y números* (1988), de Rosa Font i Fuster, acerca del «ritmo» y el «orden», relevantes también para las asignaturas de Música, Física, Matemáticas y Filosofía; *El País de las cien palabras* (1968), de Marta Mata, sobre la importancia del vocabulario; o bien, *Hay fiesta en Abecé* (1976), de Anna Murià, en la que los personajes son diferentes letras del abecedario. La interpretación de textos como los citados refuerzan «la palabra en su contexto», como afirma Pérez Gutiérrez (2004: 76), lo cuales «no solo aventajan a la lectura sino que además estimulan la creación de lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos».

Obviamente, el tratamiento del teatro es imprescindible en la asignatura de Literatura –que en la programación escolar del sistema educativo español aparece anexa a Lengua Castellana–, ya sea mediante la lectura o el juego dramático, pues el alumnado consigue adentrarse en la historia, exteriorizar las emociones de los personajes y *vivir* una auténtica experiencia literaria:

De todas las estructuras narrativas, los cuentos dramatizados tienen una serie de ventajas que nos pueden ayudar en el aprendizaje [...]. Son motivadores, divertidos, ejercitan la imaginación y la fantasía uniéndola con el mundo real; animan a la participación de la práctica oral y desarrollan estrategias de aprendizaje (Robles, 2007: 21).

Más aún, al trabajar directamente el texto dramático en el aula, los alumnos leen y comprenden de principio a fin una obra canónica; que, según McGuinn (2014: 45) es el objetivo primordial de la pedagogía inglesa en el Teatro Aplicado:

One of the most significant pedagogical consequences of the tendency to think about drama from an English perspective can be seen in the specialists' approach to progression. Despite their praise of improvisation as a medium for purposeful communication, for lifting the literary text off the page or for aiding the learning of those who find written forms of literacy particularly challenging, it is hard to avoid the suspicion that contemporary writers about English pedagogy consider the capacity to engage with the written (preferably canonical) dramatic text as the pinnacle of achievement⁵.

Para acercar al alumnado del primer ciclo de Secundaria al ámbito de la Literatura, Almena y Butiñá (1995: 21) distinguen obras como *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* (1909), de Jacinto Benavente, por su riqueza en referencias literarias, por lo que se trabaja con los preceptos de la literatura comparada. Si la intención es propiciar la participación en el aula, se recomienda *Tres historias para un rey* (1975), de María Novell; *Supertot y El somni de Bagdad* (1975), de Josep M.^a Benet; *El chico valiente* (1978), de Enriqueta Capellades; *Los hijos del labriego* (1980), de Florencia Grau; o las fábulas de La Fontaine en *Comadre Zorra y compadre Lobo* (1986), de Carmen Suqué. Para transmitir el valor de la literatura, también podemos recurrir a obras de carácter popular, como *Teatro fantástico* (1988), de Armonía Rodríguez, con relatos

⁵«Una de las consecuencias pedagógicas más significativas del drama desde una perspectiva inglesa puede verse en el enfoque de los especialistas hacia su progresión. A pesar del elogio de la improvisación como un medio para la mejora de la comunicación, para verbalizar el texto literario o para ayudar al aprendizaje de aquellos que encuentran particularmente desafiante el lenguaje escrito, los escritores contemporáneos consideran que, para la pedagogía inglesa, el compromiso con el texto dramático escrito (preferiblemente canónico) es la cumbre del logro» (McGuinn, 2014: 45). Traducción propia.

de los Hermanos Grimm; *Más allá de los cuentos* (1988), de Nicasi Camps; o *Groc Molière (Amarillo Molière)* (1991), de M.^a Dolores Blanco y Adolfo Caballero, con la que podemos fomentar la ingeniosidad y la improvisación entre los alumnos, pues nos sumerge en la comedia realista de Molière.

En cambio, para trabajar la Expresión Teatral en el segundo ciclo de Secundaria y en Bachillerato, Almena y Butiñá (1995: 24) recomienda dos obras dramáticas con los que resaltar la importancia del texto y de la representación: *Romeo y Julieta* (1597), de Shakespeare, mediante la cual se puede establecer una analogía entre el lenguaje empleado por los personajes y el actual; o *Pigmalión* (1912), de Bernard Shaw, basada en el relato de Ovidio, que brinda una valiosa enseñanza en el campo de la sociolingüística.

Además de estas sugerencias, debemos considerar una obra como *Rebelión en la granja* (1945), de George Orwell, que, aunque sea narrativa, podría ser una oportunidad para proponer al alumnado un ejercicio de adaptación al texto dramático. Esta breve novela de Orwell merece ser abordada en los centros escolares por su riqueza lingüística y semántica, con su conocido dictamen de «todos somos iguales, pero algunos somos más iguales que otros»; es más, favorece la reflexión y la concienciación en cuanto a problemáticas sociales que aún afectan a nuestra sociedad actual: el abuso de poder por parte de los gobiernos y las autoridades, lo que subraya el valor de la democracia; así como el especismo y la explotación animal con la que se lucra la industria ganadera, en una sociedad totalmente imparcial ante la crueldad y el maltrato, factor importante en el declive moral y medioambiental de nuestro planeta.

A este respecto, conviene resaltar la idoneidad de la Expresión Teatral, no solo porque es un recurso pedagógico «lúdico y motivador», como ya señalamos; sino también por ser un medio «trasversal y multidisciplinar», pues atraviesa y abarca diversas áreas (Blanco Rubio, 2001). Tanto es así que el docente puede recurrir a ella para integrar en el aula todos los elementos del plan de estudios; ya que, con una propuesta de actividades que propicien el desarrollo competencial del estudiante, el teatro adquiere un carácter «altamente especializado» (Sedano Solís, 2021) que

incentiva «los aprendizajes interdisciplinares» (Vaqueiro Romero, 2014: 40). La misma perspectiva ofrece en su estudio Boquete Martín (2014b: 8-9), quien resalta el «carácter multidisciplinar» del juego dramático en la educación, pues implica que el alumno explore el texto literario a la vez que obtiene conocimientos relacionados con historia, filosofía, ética o arte. Por ello, aboga por la necesidad de una disciplina que englobe todas las materias del currículo escolar, independientemente del nivel educativo:

Una programación educativa no debe ceñirse únicamente al ámbito de la materia que se quiere enseñar. El uso del juego dramático, como parte de una serie de técnicas teatrales, favorece la incorporación de numerosas disciplinas, tales como la literatura, la música, la historia, el arte, etc. Por consiguiente, [...] permitirá a los alumnos mejorar, de manera sensible, [...] sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas (p. 5).

La elección de las obras debe estar en sintonía con los fines específicos de la asignatura que se imparta, entre los cuales deben ser esenciales la diversión y el entretenimiento, ya que contribuyen al «equilibrio y confianza» de sus participantes (Cook, 1949: 69). Además, al optar por obras que despierten el interés de estos por asistir al teatro, estamos fomentando un ambiente propicio para el aprendizaje y la formación de su propio bagaje cultural. En nuestra búsqueda de esta enseñanza interdisciplinar atractiva y amena, destacamos, sobre todo, obras de tema sociopolítico con las que se puedan conectar los contenidos de Literatura con otras materias como Historia, Filosofía o Valores Éticos. En este estudio, proponemos *Ak y la humanidad* (1938), cuya obra original –un cuento ruso publicado por Jefim Sosulia en el volumen *Escritores de la Rusia revolucionaria. Veinte cuentistas de la nueva Rusia* (1930)–, es adaptada al teatro por Halma Angélico. La propuesta está enfocada a alumnos de un nivel de 4.º de la ESO o de Bachillerato, para que sean capaces de comprender con más facilidad la idea que transmite el texto sobre el valor de la educación en la ciudadanía y la condena del autoritarismo. Por el contrario, para estudiantes que cursan los primeros tres niveles de la ESO o para alumnos que muestren más dificultades en la comprensión lectora, podrían considerarse algunas de las obras mencionadas por Almena y Butiñá (1995: 21-22): *La cabeza del dragón* (1914), de Valle-

Inclán; *El jardín de Hue-le-bien* (1974), de Joaquín Carbó y Jaime Baste –sobre el valor de la tolerancia–; *Historia de una cereza* (1982) o *Jonás, Jonás* (1988), de Miguel Pacheco; *La república de los animales* (1984), de Jesús Lacuey –contra el consumismo y el materialismo; *Marco Polo, el veneciano* (1984) o *Quien siembra vientos* (1988), de Nuria Tubau; *El arca de Noé* (1987), de M.^a Clara Machado, con adaptación de Carmen Bravo; *La gran muralla* (1989), de Ignacio del Moral; *Érase una vez... en el país de los vientos* (1990), de Jorge Ponsoda; y *Espadas, espadas, espadas* (1991), de Lluís Montoliu.

Con todo, pretendemos fomentar una educación inclusiva de reflexión constante, que una el conocimiento y la información con actividades lúdicas, al mismo tiempo que se promueva la autonomía del alumno, realizando prácticamente una labor de Trabajo Social. Mediante el rigor académico y la disciplina, se puede elaborar material educativo personalizado e integrarlo en un programa educativo integral con disciplinas diversas; de modo que se crean ilimitadas oportunidades para la transversalidad y la cooperación en el aula. En consecuencia, como sostiene Vieites (2016: 29), se forjan «equipos que compartan saberes, formas de hacer y formas de ser en el saber y en el hacer».

La Pedagogía Teatral, en todas sus expresiones y niveles educativos, debe cimentarse en la actividad humana –cualquiera de ellas–, dado que el objetivo es implementar una Pedagogía Sistemática que contribuya, como señala Nassif (1975: 73), al desarrollo de diferentes corrientes formativas que contribuyan a desarrollar las competencias –o saberes– del alumnado para su vida diaria dentro y fuera del aula, como la Comunicativa o la Social, que incluye, a su vez, la Analítica, la Histórica y la Empírica. Es en este punto cuando realmente podemos apreciar la importancia de la Expresión Teatral como recurso idóneo para la enseñanza interdisciplinar.

4. PROPUESTA DE TEXTO DRAMÁTICO: *AK Y LA HUMANIDAD* (1938), DE HALMA ANGÉLICO

Con el estreno de *Ak y la humanidad* en 1938, en el Teatro Español de Madrid, Halma Angélico, con este estreno en el Teatro Español de

Madrid, se anticipó tres décadas al Teatro del Oprimido de Augusto Boal, sistematizado en la década del sesenta; pues pretendió crear conciencia en el público a través de la escenificación de una realidad decadente: «El inmenso sacrificio de un hombre, de una colectividad o de un pueblo nunca puede ser baldío. En nuestra propia carne tendremos el ejemplo y lo comprobaremos. Yo no dudo. Camino y espero siempre con seguridad absoluta en mi patria y en mi raza» (*Mundo Gráfico*, 10-8-1938: 4).

La estética ilusionista de la obra, que coincide con la intención de la autora de renovar el teatro con una puesta en escena militarizada, intensifica la sensación de claustrofobia al espectador. Con ello, reproduce la imagen de una sociedad que subsiste con la intimidación y el miedo, bajo el yugo de autoritarios dirigentes; frente a cualquier civilización que cultiva valores mediante la paz y el progreso. De este modo se presenta la comedia sobre Ak, un dictador que, con su Comité de la Resolución Extrema, extermina a todos aquellos ciudadanos que considera «seres superfluos», previa comunicación por carta en la que se les ordena quitarse la vida en un plazo de veinticuatro horas:

¡A todos sin excepción! La comprobación del derecho a la vida de los habitantes de la ciudad se realizará por distritos [...]. Los habitantes cuya existencia haya sido considerada superflua están obligados a quitarse la vida en el término de veinticuatro horas [...]. Dentro de este plazo se admitirán reclamaciones, que serán solucionadas en tres horas a lo sumo. En caso de que haya habitantes que, por debilidad de voluntad o amor a la vida, no sean capaces de poner fin a su existencia, la sentencia del colegio de la resolución extrema será ejecutada por secciones especiales armadas (*Angélico*, 2001: 63).

En el caso de que no puedan llevar a cabo esta acción por sí mismos, serán asesinados por el Comité de la Resolución Extrema tras veinticuatro horas, lo cual aliviará a la sociedad de la pesada carga de *lo inútil*. Sin embargo, después de una masiva aniquilación de personas «triviales», el pueblo se subleva y una revuelta provoca la huida de Ak. Al inicio del tercer acto ya ha transcurrido bastante tiempo –indefinido– desde estos acontecimientos y el único requisito existente en la nación para ser un buen ciudadano es «ser feliz». Cuando el dictador regresa, se encuentra

con individuos aún más superfluos que los que había ordenado eliminar, enfrentados entre ellos por constantes desavenencias, lo que da como resultado un país social y políticamente nefasto.

De esta manera, la dramaturga busca transmitir al público la idea de que cualquier forma de gobierno es inviable si sus ciudadanos carecen de una base moral sólida que los guíe en sus decisiones y en la elección de sus dirigentes. En este contexto, el único modo para que una civilización sea próspera y eficaz es la educación; por lo que pretendió reflejar la futilidad de un sistema político que iba a la deriva por los continuos enfrentamientos entre socialistas, comunistas y anarquistas, quienes abogaban por una revolución por medios violentos, en lugar de establecer un diálogo entre los distintos sectores del panorama político español.

Sin un sistema educativo estructurado y eficaz, el Estado del bienestar es ficticio e ilusorio, una «farsa de gobierno del pueblo por el pueblo», mediante el cual siguen esclavizándolo y «manteniéndolo en la más espantosa miseria» (Álvarez Chillida, 2011: 79). De hecho, durante la Segunda República española, la violencia fue una característica distintiva en todos los movimientos políticos, tanto dentro como fuera del gobierno, con constantes disputas entre grupos rivales que, en ocasiones, desembocaban en revueltas (Álvarez Tardío, 2011: 360): «se caracterizó en sus primeros momentos más por la violencia y la eliminación física de todo lo que representaba la tradición que por la organización de una nueva sociedad» (Alía Miranda, 2015: 61). Tanto es así, que los anarquistas consideran al gobierno de Manuel Azaña una «máquina capitalista» que «reprime a los obreros» (Márquez Hidalgo, 2012: 133) y lo acusaban de «represor, dictatorial e incluso fascista o socialfascista», por su represión hacia los militantes de la CNT, que incluía el control hacia sus periódicos y sindicatos, así como las agresiones, los encarcelamientos y los asesinatos de muchos de sus integrantes, en contra de «los principios democráticos y constitucionales» (Álvarez Chillida, 2011: 82). Según Urales: «la *CNT* no iba contra la República, sino contra la deriva dictatorial de ambos ministros, pues el anarquismo era hijo de la Ilustración, la democracia y el federalismo. Aunque siempre con la revolución libertaria en el horizonte» (p. 62).

De acuerdo con Bakunin (Maximoff, 1990: 160), «la Revolución es el derrocamiento del Estado», que conduce a la libertad del pueblo, esencial para la libertad individual⁶: «Es necesario abolir por completo, tanto en principio como de hecho, todo lo que se llama poder político; porque mientras exista poder político, habrá gobernantes y gobernados, amos y esclavos, explotadores y explotados» (p. 56). No obstante, esta libertad requiere una justicia fundamentada en la conciencia, el conocimiento y el trabajo social, jamás en la violencia o en la consecución de objetivos a través de la fuerza (p. 53). Únicamente así, el individuo se libera de la «opresión del mundo físico externo» y puede actuar acorde con sus convicciones (p. 117). Debemos señalar, a su vez, que Halma Angélico incluye una dedicatoria a Indalecio Prieto en la primera página de su adaptación de *Ak y la humanidad* (1938), por su «perseverante voluntad, que piensa, siente y crea». Esto se debe, posiblemente, a que, en el momento de su estreno, Prieto había abandonado el gobierno cuatro meses antes por las discordias que se daban a nivel interno; pero, mediante sus discursos conciliadores, continuaba manteniendo unido al pueblo en la resistencia contra el fascismo, rechazando la violencia que solo conduciría a prolongar la guerra y, por ende, los problemas de España: «aunque la República gane la guerra, España quedará irremisiblemente arruinada. Reconstruirla será la labor de toda una generación y quizás de la siguiente» (Angélico, 2001: 9-10). Por lo tanto, la autora elogia su perseverancia en un gobierno al que desafió y que finalmente optó por abandonar.

Más aún, en ciertas ocasiones, el movimiento anarquista mostró una actitud «verdaderamente cruel» (Aizpuru, 2009: 163), especialmente la FAI y las Juventudes Libertarias. Estos justificaban la violencia de sus actos con la necesidad de «aplastar» a sus adversarios y erradicar a la burguesía del país, sin tener, aunque carecieran de pruebas sólidas que respaldaran sus acusaciones (p. 162). La violencia afectó de manera similar a comunistas, religiosos, comunistas y ciudadanos de clase media, incluso al campesinado (Preston, 2011: 340). Precisamente este es el abuso de poder que condenaba una parte significativa de los anarquistas

⁶«la libertad de todos es esencial para mi libertad. [...] ¿Cómo pueden asegurarse la libertad y la igualdad? [...] Entonces asegúrate de que nadie tendrá poder». Maximoff, 1990: 118-119.

españoles, quienes se oponían al «terrorismo desautorizado» que se practicaba desde los sindicatos (p. 337). En este contexto, debemos resaltar las palabras del dictador en *Ak y la humanidad* (1938): «¡Naturalmente! No hay por qué perder la tranquilidad. Tan solo serán eliminadas las escorias humanas. ¡No habrá injusticias!» (Angélico, 2001, p. 65).

En definitiva, los anarquistas y anarcosindicalistas habían relegado a un segundo plano su lucha por liberar al proletariado de sus limitaciones socioeconómicas. En su lugar, buscaban obtener ciertos beneficios a partir de una lucha particular según sus propios intereses. Abandonaron su discurso en defensa de la libertad, la igualdad y la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores; para oprimir a aquellos que se mostraran en desacuerdo con sus dictámenes o que pudieran obstaculizar su ascenso político. *Ak y la humanidad* (1938) ilustra de modo preciso esta situación, mediante la representación de personajes ambiciosos y autoritarios a quienes el bienestar del proletariado, y de la ciudadanía en general, les importaba muy poco. La obra muestra las consecuencias de esta rivalidad entre sectores políticos y sindicales durante la Guerra Civil, lo cual debilitaba la resistencia contra el fascismo, ya que los miembros de la CNT no podían «improvisar unas instituciones estatales capaces de organizar al mismo tiempo una revolución y una guerra» (Preston, 2011: 315).

Realmente, el conflicto ideológico que se daba entre las izquierdas era una lucha interna para acabar con el Partido Comunista Español: «¿es que los socialistas y los anarquistas españoles preferían la dictadura fascista de Franco a una república comunista?» (Márquez Hidalgo, 2012: 128). Halma Angélico, como una gran parte de la resistencia antifascista, fue capaz de advertir en el último año de la Guerra Civil que la debilidad de las izquierdas motivada por la CNT-FAI estaba beneficiando a la bestia fascista. Sin duda, con su obra en el Teatro Español, trató de concienciar a ciudadanos y cenetistas acerca de la necesidad de unirse contra su verdadero enemigo: las tropas franquistas. Su mirada crítica le hacía percibir que la lucha no estaba siguiendo el camino adecuado y que la mayor amenaza para los españoles era el avance del fascismo en Europa.

5. CONCLUSIÓN

A través de esta investigación, hemos constatado que la aplicación de Expresión Teatral en el sistema educativo español, concretamente en Educación Secundaria y Bachillerato, es una herramienta multidisciplinar útil y efectiva para englobar diversas disciplinas en un único proceso de aprendizaje.

La obra sirve para trabajar la interdisciplinariedad, ya que en ella se tratan temas filosóficos, cuyos personajes están inmersos en el existencialismo; en un contexto histórico que refleja la realidad de la sociedad de comienzos de siglo XX –tanto en el contexto de Jefim Sosulia, el autor del cuento original, como en el de Halma Angélico, en el ocaso de la Guerra Civil española–; y, sobre todo, se trabajan aspectos propios de asignaturas como Valores Éticos o Educación para la Ciudadanía. Además de promover la Literatura, pues es una autora perteneciente a la Generación del 27 que ha sido olvidada por la historia y por el feminismo; y de trabajar aspectos lingüísticos, pues además de su riqueza de vocabulario llama la atención el uso desplazado de los verbos que están presentes tanto en las acotaciones como en las réplicas de los personajes.

Por esta razón, no se explica por qué la Expresión Teatral apenas se aplica en el ámbito educativo. Como hemos mencionado, para su implementación en Secundaria y Bachillerato tan solo se necesitan ciertos avances en la metodología, así como la adquisición de conocimientos esenciales para aplicarlo correctamente según las capacidades del alumnado. Aunque los libros de texto en el área de Lengua y Literatura incluyen fragmentos de obras dramáticas junto con actividades, existe una «falta de preparación y entrenamiento del profesorado» (Pérez Gutiérrez, 2004: 70), quien se acomoda en los métodos tradicionales de enseñanza directiva. Una vez que los profesionales docentes reciban la formación para aplicar las técnicas adecuadas, no será complicado incorporar actividades que sean «un estímulo y una experiencia lúdica compartida» (Pérez Solís, 2016: 235) y que, a la vez, fomenten la mejora de las competencias comunicativas.

En *Ak y la humanidad* (1938), no se aboga por un sistema de gobierno

específico ni se toma una posición a favor de un bando u otro. La obra es una defensa de la educación y el teatro como vía para escapar de la barbarie. La autora tiene la convicción de que la mejora de la civilización depende de su inversión en el ámbito de enseñanza; de modo que, cuanto más educada sea una población, se mostrará más consciente y civilizada. Por ende, será más propensa a una convivencia basada en la tolerancia y el respeto. El concepto de democracia se creó al mismo tiempo que se comenzó a hacer teatro por primera vez; y no es por azar, pues «es el arte de la palabra y la palabra es la base del diálogo y la madre de la convivencia» (Blanco Rubio, 2001).

La representación de *Ak y la humanidad* (1938) en el Teatro Español marcó una «revolución» ideológica que impactó profundamente al público. Mediante diálogos y acciones que incitan a la reflexión, intentó poner de manifiesto la problemática que, desde el punto de vista político e ideológico, aquejaba a la población española; y que el arte podía ayudar a mitigar. Para la autora, la solución estaba clara: era necesaria una «revolución teatral como método socio-educativo» (Angélico, 5-9-1937: 8).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizpuru, M. (2009). El informe Brusiloff. La Guerra Civil de 1936 en el Frente Norte vista por un traductor ruso. Alberdania.
- Almena Santiago, F. y Butiñá Jiménez, J. (1995). El teatro como recurso educativo. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Álvarez Chillida, G. (2011). Negras tormentas sobre la República. La intransigencia libertaria. En Fernando del Rey (dir.), *Palabras como puños. La intransigencia política en la Segunda República española*. Tecnos, pp. 45-110.
- Álvarez Tardío, M. (2011). La CEDA y la democracia republicana”, en Palabras como puños. En Fernando del Rey (dir.), *Palabras como puños. La intransigencia política en la Segunda República española*. Tecnos, pp. 341-418.
- Angélico, H. (20-8-1937). Profilaxis de retaguardia. *Técnicos: Portavoz de la Asociación Regional de Técnicos del Centro (CNT/AIT)*, I (6), p. 12.
- Angélico, H. (2001). *Ak y la humanidad*, ed. Fernando Doménech Rico. Asociación de Directores de Escena de España.

- Blanco Rubio, P. J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <[- 43 -](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_></p>
<p>Boquete Martín, G. (2014a). El uso del juego dramático en el aula de español para extranjeros, en <i>Porta Linguarum</i> (22), pp. 267-283.</p>
<p>Boquete Martín, G. (2014b). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En Sáinz García, Á. M., <i>Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español</i>. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 4-19.</p>
<p>Caldwell Cook, H. (1917). <i>The Play Way</i>. Heinemann.</p>
<p>Comba Otero, M. (2014). ¡No pienses, actúa! En Sáinz García, Á. M., <i>Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español</i>. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 20-33.</p>
<p>García-Huidobro, V. (2018). <i>Pedagogía teatral: metodología activa en el aula</i>. Universidad Católica de Chile.</p>
<p>Márquez Hidalgo, F. (2012). <i>La Segunda República española y las izquierdas</i>. Biblioteca Nueva.</p>
<p>Maximoff, G. P. (1990). <i>Mijail Bakunin: Escritos de filosofía política, Vol. II: El anarquismo y sus tácticas</i>. Alianza.</p>
<p>McGuinn, N. (2014). <i>The English Teacher's Drama Handbook: From theory to practice</i>. Routledge.</p>
<p>McGuinn, N. (2014). <i>The English Teacher's Drama Handbook: From theory to practice</i>. Routledge.</p>
<p>Mundo Gráfico (10-8-1938). Teatro bajo la guerra: ante el inmediato estreno de Ak y la humanidad en el Teatro Español, 28 (1.397), p. 4.</p>
<p>Nassif, R. (1975). <i>Pedagogía general</i>. Editorial Cincel.</p>
<p>O'Neill, C. y Lambert, A. (1982). <i>Drama Structures: a Practical Handbook for Teachers</i>. Hutchinson.</p>
<p>Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. En <i>Glosas didácticas</i>, 12, pp. 70-80.</p>
<p>Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. En <i>Glosas didácticas</i>, 12, pp. 70-80.</p>
</div>
<div data-bbox=)

- Pérez Solís, R. (2016). El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos. En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (1), pp. 235-247.
- Preston, P. (2011). *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Debate.
- Robles, M. M. (2007). Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E. (Trabajo Final de Máster). Dir. Dr. Francisco de Santiago Guervos. Universidad de Salamanca.
- Santamaría Martín, A. (2014). El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita. En Sáinz García, Á. M., *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 60-66.
- Sedano Solís, A. (2021). Antecedentes teóricos del teatro aplicado en educación. En García-Huidobro Valdés, V. (ed.), *Teatro aplicado en educación*, Ed. Universidad Católica de Chile.
- Vaqueiro Romero, M.^a M. (2014). El teatro como recursos didáctico. En Sáinz García, Á. M., *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 34-41.
- Vieites, M. F. (2016). Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones. En *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 29-1, pp. 21-31.
- Vieites, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. En *Educação & Realidade*, Vol. 42, N.º 4, pp. 1521-1544.

UN MARCO DE COMPETENCIAS DOCENTES COEDUCATIVAS EN LAS BELLAS ARTES

ESTIFEN TEDEJO RODRÍGUEZ
Facultad de Bellas Artes, Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, el arte desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los individuos. Las Bellas Artes abarcan una amplia gama de disciplinas creativas, desde la pintura y la escultura hasta la música y la danza, que no solo fomentan la expresión personal, sino que también estimulan la imaginación y el pensamiento crítico. Además, la educación coeducativa, que promueve la igualdad de género y la no discriminación, es un componente esencial para formar ciudadanos comprometidos con una sociedad inclusiva y equitativa. Tal y como dice Breuse (1972, p.128) la coeducación es además un estilo de vida hecho de mutua confianza, de comprensión, de aceptación recíproca. Y de respeto.

En este contexto, los docentes que imparten Bellas Artes tienen una responsabilidad especial para desarrollar un marco de competencias coeducativas que les permita guiar y potenciar el crecimiento artístico de sus estudiantes, al mismo tiempo que fomentarán una mentalidad de igualdad y respeto. Este artículo propone un marco de competencias docentes coeducativas en el ámbito de las Bellas Artes, que servirá como guía para los educadores interesados en integrar la perspectiva de género y la igualdad en sus prácticas pedagógicas.

2. OBJETIVOS

Este escrito tiene como principal objetivo, dar a conocer los beneficios, y potenciar la inclusión de competencias docentes coeducativas en las Bellas Artes, utilizando para ello los siguientes objetivos específicos:

- Definir la importancia de la educación coeducativa en el ámbito de las Bellas Artes.
- Examinar los estereotipos de género en las Bellas Artes y su influencia en la educación artística.
- Presentar un marco de competencias docentes coeducativas.
- Explorar estrategias para integrar el marco de competencias en la práctica docente.
- Evaluar el impacto del enfoque coeducativo en los estudiantes y la comunidad educativa.

3. METODOLOGÍA

El propósito de este artículo es explorar cómo las competencias coeducativas pueden ser una herramienta docente innovadora y valiosa en la enseñanza dentro de las Bellas Artes. Por ello a nivel metodológico, en primer lugar, este artículo se centrará en definir claramente lo que entendemos por "competencias docentes coeducativas en Bellas Artes" para asegurar una comprensión compartida.

A continuación, se explorarán estrategias pedagógicas para enseñar y aplicar estas competencias. Los docentes podrán descubrir un marco de competencias que podrán implementar en su práctica docente.

Por último, se evaluará el impacto desarrollado por estas competencias, tanto en los estudiantes como en la comunidad. Es fundamental considerar cómo respetar la diversidad cultural y las identidades de los usuarios en el proceso de diseño y cómo garantizar que las experiencias desarrolladas sean inclusivas y accesibles para todos. Todo dentro de una metodología cualitativa, para favorecer un conocimiento significativo y cercano, de fácil comprensión para su posible implementación.

4. RESULTADOS

EL PAPEL DE LAS BELLAS ARTES EN LA EDUCACIÓN

Las Bellas Artes, como conjunto de disciplinas creativas que abarcan la pintura, la escultura, la música, la danza y otras expresiones artísticas, han desempeñado históricamente un papel fundamental en el desarrollo educativo y personal de los estudiantes. Estas formas de expresión artística no solo han enriquecido nuestras culturas y sociedades a lo largo de la historia, sino que también han demostrado ser una poderosa herramienta para estimular la imaginación, fomentar el pensamiento crítico y promover el desarrollo integral de los individuos.

Desde la infancia, los seres humanos sienten una inclinación natural hacia la creatividad y el arte. Los niños dibujan, pintan, bailan y cantan como parte de su proceso de aprendizaje y exploración del mundo que los rodea. A medida que crece, esta inclinación artística puede ser cultivada y enriquecida a través de la educación en Bellas Artes, que desempeña un papel transformador en su desarrollo educativo y personal, ya que tal y como considera Itxaso (2010, p.189) se ha mostrado una palabra muy adecuada para discernir entre los aspectos biológicos, es decir “lo dado”, y los factores culturales, es decir “lo construido”.

DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS Y EMOCIONALES.

La participación en las Bellas Artes proporciona una oportunidad única para que los estudiantes desarrollen una amplia gama de habilidades cognitivas y emocionales. La práctica artística fomenta la observación, la concentración y la memoria, ya que los estudiantes deben prestar atención a los detalles y aprender a recordar y aplicar técnicas y conceptos aprendidos. Además, el arte requiere la resolución de problemas creativos, lo que nutre la habilidad de encontrar soluciones innovadoras y pensar fuera de lo convencional.

A través de la expresión artística, los estudiantes también pueden canalizar sus emociones y sentimientos, lo que les permite comprenderse mejor a sí mismos ya los demás. El arte proporciona una vía para liberar emociones, ya sean positivas o negativas, y es una herramienta terapéutica valiosa para la gestión del estrés y la ansiedad.

FOMENTO DE LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD.

La creatividad es una habilidad esencial en el mundo actual, que valora la innovación y la resolución de problemas complejos. Las Bellas Artes ofrecen a los estudiantes un espacio para explorar su imaginación y expresar sus ideas más allá de las limitaciones impuestas por las estructuras académicas tradicionales. A través del arte, los estudiantes pueden crear mundos imaginarios, inventar personajes y contar historias que reflejen su visión única del mundo.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y DE COLABORACIÓN.

El arte también brinda oportunidades para el trabajo en equipo y la colaboración. Los estudiantes que participan en proyectos artísticos en grupo aprenden a comunicarse de manera efectiva, respetan las opiniones de los demás y trabajan hacia objetivos comunes. La colaboración artística fomenta la empatía y el aprecio por la diversidad de perspectivas, preparando a los estudiantes para una ciudadanía activa y comprometida en una sociedad multicultural.

PROMOCIÓN DE LA AUTOCONFIANZA Y LA AUTOESTIMA.

El proceso creativo en las Bellas Artes permite a los estudiantes ver sus capacidades propias y logros. A medida que dominan nuevas técnicas y ven el progreso en sus trabajos artísticos, se fortalece su autoconfianza. Además, la expresión artística les brinda una plataforma para recibir reconocimiento y aprecio, lo que contribuye a una mayor autoestima y una percepción positiva de sí mismos.

Desde el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales hasta la promoción de la imaginación y la autoconfianza, el arte desempeña un papel esencial en la formación integral de los individuos. Los docentes de Bellas Artes tienen la responsabilidad de reconocer y fomentar este valor, integrando en su enseñanza un enfoque coeducativo que promueva la igualdad de género y la diversidad, garantizando así que el arte sea accesible y enriquecedor para todos los estudiantes.

Análisis de cómo las disciplinas artísticas pueden fomentar habilidades clave en los estudiantes.

Las disciplinas artísticas, presentes en las Bellas Artes, no solo ofrecen un espacio para la expresión creativa, sino que también son una poderosa fuente para el desarrollo de habilidades clave en los estudiantes. Estas habilidades van más allá del ámbito artístico y se extienden a diversos aspectos de la vida personal, académica y profesional. A continuación, analizaremos cómo las disciplinas artísticas pueden fomentar algunas de estas habilidades clave:

1. **Creatividad e Innovación:** El arte es el espacio por excelencia donde florece la creatividad. Al enfrentarse a lienzos en blanco, partituras musicales o bloques de mármol, los estudiantes deben soluciones originales y nuevas formas de expresar sus ideas. Este proceso de creatividad e innovación en el arte trasciende a otras áreas de la vida, promoviendo la búsqueda de soluciones únicas y fuera de lo común.
2. **Pensamiento Crítico:** En el arte, los estudiantes se enfrentan a desafíos que requieren pensamiento crítico. Deben analizar y evaluar sus obras para tomar decisiones sobre composición, color, forma y mensaje. El arte también puede ser una herramienta para expresar opiniones sobre temas sociales y políticos, lo que fomenta el pensamiento crítico sobre cuestiones importantes.
3. **Comunicación Efectiva:** El arte es una forma de comunicación no verbal poderosa. A través de sus creaciones artísticas, los estudiantes pueden transmitir emociones, ideas y mensajes complejos sin necesidad de palabras. Aprender a comunicar con eficacia mediante el arte ayuda a mejorar la comunicación en general, incluida la expresión oral y escrita.
4. **Resolución de Problemas:** Crear arte a menudo implica enfrentar obstáculos y desafíos técnicos. Los estudiantes deben buscar soluciones para superar estas dificultades y lograr el resultado deseado. Esta habilidad de resolución de problemas se traduce

en una ventaja en otras áreas de la vida, donde los desafíos son comunes y se requiere creatividad para superarlos.

5. **Autodisciplina y Persistencia:** La creación artística puede ser un proceso largo y exigente que requiere autodisciplina y perseverancia. Los estudiantes deben dedicar tiempo y esfuerzo continuo para mejorar sus habilidades artísticas y alcanzar sus metas. Estas cualidades de autodisciplina y persistencia son valiosas en todos los aspectos de la vida y en la consecución de objetivos académicos y profesionales.
6. **Trabajo en Equipo y Colaboración:** El arte no se limita al trabajo individual; también puede involucrar proyectos colaborativos. Los estudiantes que trabajan juntos en proyectos artísticos aprenden a colaborar, comunicarse y apreciar la diversidad de ideas y enfoques. Estas habilidades son cruciales en entornos de trabajo y en la construcción de relaciones interpersonales efectivas.
7. **Empatía y Comprensión Cultural:** El arte es una herramienta poderosa para fomentar la empatía y la comprensión cultural. Al explorar diversas formas de arte, los estudiantes pueden conectarse con diferentes culturas, perspectivas y experiencias de vida. Esta apertura a la diversidad contribuirá a crear ciudadanos informados y respetuosos en un mundo globalizado.

EDUCACIÓN COEDUCATIVA Y SU IMPORTANCIA EN LAS BELLAS ARTES.

La educación coeducativa, también conocida como educación mixta o educación inclusiva, es un enfoque pedagógico que busca proporcionar una experiencia educativa equitativa e igualitaria para todas las personas, independientemente de su género u otras características. La educación coeducativa promueve la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el respeto mutuo entre todos los estudiantes, y se fundamenta en la idea de que ambos géneros pueden aprender y desarrollarse plenamente en un mismo entorno educativo, y, por lo tanto, como menciona Rodríguez Rosales (1998, p.24) se entiende por escuela coeducativa, aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios.

En el ámbito artístico, la educación coeducativa adquiere una relevancia aún más significativa. Las Bellas Artes, como conjunto de disciplinas creativas, ofrecen una plataforma única para explorar y cuestionar las normas de género y los estereotipos culturales arraigados en la sociedad. Al implementar un enfoque coeducativo en la enseñanza de las Bellas Artes, los docentes pueden desafiar las percepciones tradicionales de género y fomentar una educación inclusiva que valore y celebre la diversidad de expresiones artísticas.

RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN COEDUCATIVA EN LAS BELLAS ARTES:

1. Desconstrucción de estereotipos de género: El ámbito artístico ha sido históricamente influenciado por estereotipos de género que han limitado el acceso y la participación de ciertos grupos. La educación coeducativa en las Bellas Artes proporciona una oportunidad para cuestionar estos estereotipos y desafiar las expectativas tradicionales de lo que se considera "arte masculino" o "arte femenino". Los estudiantes pueden explorar libremente una amplia variedad de expresiones artísticas sin sentirse restringidos por roles de género preestablecidos.
2. Fomento de la autoexpresión y la confianza: En un entorno coeducativo inclusivo, los estudiantes tienen la libertad de expresar su identidad y emociones a través del arte sin temor a la discriminación o el juicio basado en su género. Esto fomenta un sentido de confianza y autoestima, permitiendo que los estudiantes se sientan valorados por su creatividad y habilidades artísticas individuales.
3. Creación de un ambiente de respeto y colaboración: La educación coeducativa en las Bellas Artes impulsa la creación de un ambiente de aprendizaje basado en el respeto mutuo y la colaboración. Los estudiantes aprenden a apreciar las diversas perspectivas y habilidades de sus compañeros, independientemente de su género, lo que conduce a una mayor apertura y entendimiento entre todos los participantes del proceso educativo.

4. Preparación para una sociedad diversa: En la sociedad actual, la diversidad y la inclusión son fundamentales. La educación coeducativa en las Bellas Artes prepara a los estudiantes para interactuar de manera respetuosa y constructiva en una sociedad cada vez más multicultural y diversa. Al aprender a valorar la diversidad de expresiones artísticas y estilos, los estudiantes se determinan en ciudadanos culturalmente conscientes y respetuosos.
5. Promoción de la igualdad de oportunidades: Al adoptar un enfoque coeducativo en las Bellas Artes, los docentes aseguran que todos los estudiantes tendrán igualdad de oportunidades para participar y sobresalir en las diferentes disciplinas artísticas, sin importar su género. Esto fomenta un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes pueden desarrollar su potencial artístico plenamente.

La educación coeducativa, que promueve la igualdad de género y la inclusión, desempeña un papel fundamental en la formación de individuos conscientes y respetuosos en el ámbito de las Bellas Artes. Esta forma de enseñanza va más allá de simplemente mezclar a estudiantes de diferentes géneros en un mismo espacio; se trata de cultivar una mentalidad de igualdad y respeto desde los primeros años de formación artística. A continuación, expondremos los beneficios de una educación coeducativa en la creación de individuos conscientes y respetuosos:

1. Derribando barreras y estereotipos de género: La educación coeducativa en las Bellas Artes permite que los estudiantes cuestionen y superen los estereotipos de género arraigados en la sociedad. Al proporcionar igualdad de oportunidades en todas las disciplinas artísticas, se derriban barreras que antes limitaban a ciertos géneros a ciertos tipos de expresión artística. Esto empodera a los estudiantes para explorar libremente su creatividad sin preocuparse por las expectativas tradicionales asociadas a su género.
2. Fomento del respeto y la empatía: Al trabajar en un entorno

coeducativo, los estudiantes aprenden a respetar y valorar las opiniones, ideas y habilidades de sus compañeros, independientemente de su género. La colaboración y la apreciación de la diversidad de expresiones artísticas promueven la empatía, ya que los estudiantes aprenden a ponerse en el lugar del otro ya comprender diferentes perspectivas.

3. Sensibilización sobre la igualdad de género y la discriminación: La educación coeducativa en las Bellas Artes brinda la oportunidad de abordar temas de igualdad de género y discriminación en el aula. Los docentes pueden utilizar el arte como una herramienta para reflexionar sobre cuestiones de género en la sociedad y promover el respeto hacia todas las identidades de género. Esto ayuda a crear una conciencia crítica sobre las desigualdades existentes y la importancia de trabajar hacia una sociedad más justa e inclusiva.
4. Construcción de habilidades de comunicación efectiva: En un entorno coeducativo inclusivo, los estudiantes practican habilidades de comunicación efectiva al expresar sus ideas, recibir retroalimentación constructiva y participar en discusiones respetuosas. Estas habilidades de comunicación son esenciales en la vida cotidiana y en la colaboración con otros en el ámbito artístico y más allá.
5. Desarrollo de una identidad personal positiva: La educación coeducativa en las Bellas Artes contribuye al desarrollo de una identidad personal positiva en los estudiantes. Al sentirse valorados y respetados por sus habilidades artísticas, independientemente de su género, los estudiantes adquieren confianza en sí mismos y una percepción positiva de su propia creatividad.
6. Preparación para una ciudadanía activa: La educación coeducativa en las Bellas Artes prepara a los estudiantes para ser ciudadanos activos y conscientes de su entorno. Al desarrollar una mentalidad de igualdad y respeto, los estudiantes están mejor equipados para abogar por la inclusión y la igualdad en la sociedad y defender los derechos de todos los individuos.

GÉNERO Y ESTEREOTIPOS EN LAS BELLAS ARTES.

El arte, como reflejo de la cultura y la sociedad, ha sido moldeado históricamente por estereotipos de género arraigados. A lo largo de los siglos, se han representado y perpetuado roles y expectativas basadas en el género, lo que ha influido en cómo se crea, se exhibe y se valora el arte. Estos estereotipos de género también han tenido un impacto significativo en la educación artística, moldeando la forma en que se enseña y cómo se perciben las habilidades y expresiones artísticas de los estudiantes. A continuación, se realizará un análisis de los estereotipos de género presentes en el arte y cómo emerge la educación artística:

Estereotipos de género en el arte: Los estereotipos de género en el arte han sido perpetuados a través de representaciones culturales que asignan ciertos roles y características específicas a hombres y mujeres. En la historia del arte, hemos visto cómo las mujeres a menudo eran retratadas como figuras pasivas, idealizadas o relegadas a roles domésticos, mientras que los hombres eran presentados como figuras poderosas, activas y dominantes. Estas representaciones han contribuido a la construcción de narrativas culturales que limitan las expresiones artísticas y restringen el potencial creativo de los individuos en función de su género.

Influencia en la educación artística: Los estereotipos de género presentes en el arte han tenido un impacto en la educación artística, influenciando la forma en que se enseñan y evalúan las habilidades artísticas de los estudiantes. En algunos contextos, se ha perpetuado la idea de que ciertos tipos de arte, como la pintura al óleo o la escultura, son más adecuados para un género en particular, mientras que otras formas de expresión artística, como la danza o la moda, están asociados con otro género. Esto ha llevado a la exclusión y la discriminación de los estudiantes que buscan explorar formas de arte consideradas "no tradicionales" para su género.

El papel de la educación artística en la transformación de estereotipos de género: La educación artística juega un papel crucial en la transformación de estereotipos de género presentes en el arte. Los docentes coeducativos en las Bellas Artes tienen la responsabilidad de fomentar un enfoque inclusivo y diverso que reconozca y valore las expresiones

artísticas de todos los estudiantes, independientemente de su género. Al brindar igualdad de oportunidades y alentar la exploración creativa sin restricciones, la educación artística puede ayudar a romper con las expectativas de género preestablecidas y permitir que los estudiantes desarrollen su potencial artístico sin limitaciones.

La importancia de la educación artística coeducativa: La educación artística coeducativa es esencial para fomentar una comprensión más profunda y crítica de los estereotipos de género presentes en el arte. Los docentes pueden guiar a los estudiantes a través del análisis de obras de arte históricas y contemporáneas, fomentando la reflexión sobre cómo los estereotipos de género han sido perpetuados en el arte a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo, la educación artística coeducativa proporciona un espacio seguro para que los estudiantes desafíen y redefinan estas representaciones, explorando nuevas formas de expresión que rompen con las limitaciones de género y promueven la igualdad y la inclusión.

EXPLORACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE HAN PERPETUADO DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LAS BELLAS ARTES.

A lo largo de la historia, el ámbito de las Bellas Artes ha sido un reflejo de las desigualdades de género presentes en la sociedad. Las prácticas educativas en este campo también han contribuido a perpetuar estereotipos y desigualdades de género, limitando las oportunidades y la participación de ciertos grupos en ciertas disciplinas artísticas. A continuación, exploraremos algunas de las prácticas educativas que han contribuido a estas desigualdades de género en las Bellas Artes:

1. Asignación de roles tradicionales de género en la enseñanza de las Bellas Artes: Históricamente, se han asignado roles tradicionales de género a los docentes en el campo de las Bellas Artes. Las mujeres a menudo eran relegadas a disciplinas consideradas más "femeninas", como la pintura al óleo o el arte textil, mientras que los hombres ocupaban puestos de liderazgo en disciplinas consideradas más "masculinas", como la escultura o la arquitectura. Esta consideración de

roles basada en el género ha perpetuado estereotipos y ha limitado el acceso de las mujeres a ciertas oportunidades educativas y profesionales.

2. Falta de representación y visibilidad de artistas mujeres: En la historia del arte, las obras de artistas mujeres han sido subrepresentadas y menos valoradas en comparación con las de sus colegas masculinos. Esto también se refleja en la educación artística, donde los currículos y las referencias a menudo se centran en artistas masculinos, dejando de lado las contribuciones significativas de artistas mujeres. Esta falta de representación y visibilidad perpetúa la idea de que el arte es dominado por hombres y puede desalentarse a las estudiantes a perseguir carreras en las Bellas Artes.
3. Diferenciación en las expectativas y estándares de evaluación: En algunos contextos educativos, se han aplicado expectativas y estándares de evaluación diferentes para estudiantes basados en su género. Por ejemplo, se pueden esperar características estilísticas específicas de los trabajos artísticos de estudiantes hombres o mujeres, lo que puede limitar su expresión individual y fomentar la conformidad con estereotipos de género preestablecidos. Esto puede llevar a cabo una percepción sesgada de las habilidades artísticas de los estudiantes y una evaluación injusta de su trabajo.
4. Enfoque limitado en disciplinas específicas para cada género: En algunas instituciones educativas, se ha promovido un enfoque limitado en disciplinas artísticas específicas para cada género. Por ejemplo, se puede alentar a los estudiantes hombres a participar en actividades de escultura o dibujo, mientras que se espera que los estudiantes mujeres se enfoquen en danza o arte textil. Esta segregación de disciplinas basada en el género restringe la libertad de elección y la exploración artística de los estudiantes, perpetuando desigualdades y estereotipos de género.

5. Escasa promoción de la educación coeducativa en Bellas Artes: En algunos contextos educativos, la importancia de la educación coeducativa en las Bellas Artes puede no recibir la atención que merece. La falta de promoción y apoyo a enfoques pedagógicos inclusivos puede llevar a cabo a continuación de prácticas educativas que no abordan adecuadamente las desigualdades de género en el ámbito artístico.

EL MARCO DE COMPETENCIAS DOCENTES COEDUCATIVAS.

La educación coeducativa en las Bellas Artes requiere de docentes comprometidos y capacitados para promover un ambiente inclusivo y equitativo en el aula. Para lograr una enseñanza enriquecedora y libre de estereotipos de género, es fundamental que los docentes adquieran un conjunto de competencias esenciales que fomenten la igualdad de género y la valoración de la diversidad en la expresión artística. A continuación, se presenta un conjunto de competencias clave para los docentes de Bellas Artes, enfocadas en la educación coeducativa:

1. Conciencia de género y estereotipos culturales: Los docentes deben desarrollar una sólida conciencia de género y una comprensión de los estereotipos culturales que han influido en la percepción y creación del arte a lo largo de la historia. Esta competencia les permite reflexionar críticamente sobre cómo los estereotipos de género han impactado en el campo artístico y cómo pueden abordarlos de manera efectiva en su enseñanza.
2. Promoción de la igualdad de oportunidades: Es esencial que los docentes fomenten la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su género. Esto implica brindar igualdad de acceso y apoyo a todas las disciplinas artísticas, sin limitar a los estudiantes a roles o expectativas tradicionalmente asociados a su género.
3. Flexibilidad y diversidad en los enfoques pedagógicos: Los docentes coeducativos de Bellas Artes deben adoptar un enfoque pedagógico flexible y diverso, que permita a los estudiantes explorar diferentes expresiones artísticas y estilos sin restricciones.

de género. Esto implica reconocer y valorar la diversidad de enfoques creativos y habilidades artísticas presentes en el aula.

4. Fomento de la autoexpresión y la confianza: La promoción de la autoexpresión y la confianza en los estudiantes es una competencia fundamental para los docentes de Bellas Artes. Al alentar a los estudiantes a expresarse libremente y sin miedo a ser juzgados, se fortalece su autoestima y se promueve un ambiente de apertura y respeto en el aula.
5. Sensibilización sobre la diversidad cultural: Los docentes deben estar sensibilizados sobre la diversidad cultural y su impacto en las expresiones artísticas. Esto implica reconocer y valorar las diferentes perspectivas y tradiciones culturales presentes en el aula, fomentando un ambiente enriquecedor donde se celebre la diversidad de experiencias y creaciones artísticas.
6. Fomento del trabajo en equipo y la colaboración: La colaboración y el trabajo en equipo son habilidades esenciales en el ámbito artístico y la vida en general. Los docentes coeducativos deben fomentar un ambiente de colaboración en el aula, donde los estudiantes aprendan a apreciar y respetar las diversas perspectivas y habilidades de sus compañeros.
7. Reflexión y autoevaluación: La capacidad de reflexionar y autoevaluarse es crucial para los docentes coeducativos. Deben estar comprometidos a cuestionar sus propios prejuicios y prácticas educativas, buscando constantemente mejorar su enfoque pedagógico para promover la igualdad de género y la inclusión en el aula.

Las competencias docentes coeducativas en las Bellas Artes son fundamentales para fomentar la igualdad de género y la inclusión en el proceso educativo. Cada una de estas competencias desempeña un papel importante en el desarrollo de un ambiente en el aula donde los estudiantes puedan explorar libremente su creatividad, superar estereotipos de género y desarrollar su potencial artístico de manera equitativa.

A continuación, se detallan cada competencia y su importancia en el proceso educativo:

1. **Conciencia de género y estereotipos culturales:** La competencia de conciencia de género y estereotipos culturales permite a los docentes reflexionar críticamente sobre cómo los estereotipos de género han influido en el arte y en el ámbito educativo. Comprender cómo ciertas representaciones artísticas han perpetuado desigualdades de género es esencial para abordar estas cuestiones de manera efectiva en la enseñanza. Al tomar conciencia de estos estereotipos y sus impresiones, los docentes pueden trabajar para crear un ambiente educativo que promueva la igualdad de oportunidades y la valoración de todas las expresiones artísticas, independientemente del género.
2. **Promoción de la igualdad de oportunidades:** La competencia de promoción de la igualdad de oportunidades es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a todas las disciplinas artísticas. Los docentes deben evitar asignar roles de género específicos en la enseñanza de las Bellas Artes y en su lugar, fomentar un ambiente donde todos los estudiantes puedan explorar libremente diferentes formas de expresión artística. Al brindar igualdad de oportunidades, se empodera a los estudiantes para que descubran y desarrollen sus habilidades artísticas sin restricciones basadas en su género.
3. **Flexibilidad y diversidad en los enfoques pedagógicos:** La competencia de flexibilidad y diversidad en los enfoques pedagógicos permite a los docentes adaptarse a las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes. Cada estudiante tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, y los docentes coeducativos deben estar preparados para ofrecer una variedad de enfoques pedagógicos que fomentan la creatividad y la autoexpresión. Al ser flexibles en su enfoque, los docentes pueden crear un ambiente inclusivo que valore y celebre la diversidad de expresiones artísticas en el aula.

4. Fomento de la autoexpresión y la confianza: La competencia de fomento de la autoexpresión y la confianza es esencial para empoderar a los estudiantes en su proceso creativo. Los docentes coeducativos deben alentar a los estudiantes a expresar sus ideas y emociones a través del arte, sin temor a ser juzgados o limitados por estereotipos de género. Al crear un ambiente de apertura y respeto, los docentes pueden ayudar a construir la confianza de los estudiantes en sí mismos y en sus habilidades artísticas, lo que a su vez fomentará una mayor autoestima y seguridad en su identidad artística.
5. Sensibilización sobre la diversidad cultural: La competencia de sensibilización sobre la diversidad cultural permite a los docentes reconocer y valorar las diferentes perspectivas y tradiciones culturales presentes en el aula. Al integrar en el currículo obras y expresiones artísticas de diversas culturas, los docentes coeducativos enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes y promueven una apreciación profunda de la diversidad cultural. Esto crea un ambiente educativo enriquecedor donde se celebra y respeta la diversidad de experiencias y creaciones artísticas de los estudiantes.
6. Fomento del trabajo en equipo y la colaboración: La competencia de fomento del trabajo en equipo y la colaboración es esencial en el ámbito artístico y en la vida en general. Los docentes coeducativos deben promover la colaboración entre los estudiantes, creando oportunidades para trabajar juntos en proyectos artísticos. El trabajo en equipo fomenta el respeto y la apreciación de las diversas perspectivas y habilidades de los compañeros, lo que contribuye a un ambiente educativo colaborativo y respetuoso.
7. Reflexión y autoevaluación: La competencia de reflexión y autoevaluación permite a los docentes coeducativos cuestionar sus propias prácticas educativas y prejuicios. La autorreflexión es fundamental para identificar posibles sesgos de género en la enseñanza y para buscar constantemente mejorar

el enfoque pedagógico en favor de la igualdad de género y la inclusión. Al estar dispuesto a aprender y evolucionar, los docentes pueden ser modelos a seguir para sus estudiantes, mostrándoles el valor de cuestionar y desafiar los estereotipos de género en el arte y en la vida cotidiana.

INTEGRACIÓN DEL MARCO EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

La implementación efectiva del marco de competencias docentes coeducativas en las Bellas Artes requiere de guías y estrategias que ayuden a los educadores a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo. Estas guías y estrategias se centran en promover la igualdad de género, valorar la diversidad de expresiones artísticas y empoderar a los estudiantes para que desarrollen su creatividad sin limitaciones basadas en su género. A continuación, se presentan algunas guías y estrategias clave para implementar el marco de competencias en el aula:

1. Desarrollar un currículo inclusivo y diverso: El primer paso para implementar el marco de competencias es desarrollar un currículo que refleje la diversidad de expresiones artísticas y la representación equitativa de género. Esto implica seleccionar obras de artistas tanto masculinos como femeninos, así como de diversas culturas, para que los estudiantes puedan explorar y apreciar diferentes estilos y perspectivas. Un currículo inclusivo ayuda a los estudiantes a sentirse representados y valorados en el aula, fomentando un ambiente de aprendizaje enriquecedor.
2. Crear un espacio de aprendizaje seguro y respetuoso: Es fundamental que el aula sea un espacio seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Los docentes deben establecer normas claras de respeto mutuo y no tolerancia hacia la discriminación o el acoso basado en el género. Al crear un ambiente de confianza, los estudiantes se quedarán cómodos para expresar sus ideas y emociones a través del arte sin temor a ser juzgados.
3. Fomentar la colaboración y el intercambio de ideas: La colaboración entre estudiantes es una parte esencial del proceso

educativo en las Bellas Artes. Los docentes deben fomentar la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes, promoviendo la apreciación de la diversidad de perspectivas y habilidades. Los proyectos de grupo pueden ser una excelente manera de fomentar el trabajo en equipo y el respeto hacia los demás, permitiendo que los estudiantes se inspiren en algunos y aprendan unos de otros.

4. Integrar la reflexión y la autoevaluación: La reflexión y la autoevaluación son componentes importantes del marco de competencias. Los docentes deben integrar momentos de reflexión en el proceso de aprendizaje, donde los estudiantes analizan sus propias creaciones artísticas y su enfoque creativo. Esto puede ayudar a los estudiantes a reconocer posibles sesgos de género en su trabajo y desarrollar una mayor conciencia sobre la importancia de la igualdad y la inclusión en el arte.
5. Proporcionar retroalimentación constructiva: Los docentes deben ofrecer retroalimentación constructiva a los estudiantes, centrándose en sus habilidades artísticas y expresiones individuales en lugar de estereotipos de género. Al brindar retroalimentación positiva y alentar el desarrollo de la creatividad única de cada estudiante, los docentes empoderan a los estudiantes para que se sientan valorados y motivados en su proceso artístico.
6. Invitar a artistas y profesionales diversos: Invitar a artistas y profesionales diversos al aula puede enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes. Estas visitas pueden ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender de modelos a seguir que han desafiado estereotipos de género y han sobresalido en su campo artístico. Además, los artistas invitados pueden compartir sus experiencias y perspectivas sobre la importancia de la igualdad de género en el arte y en la sociedad.
7. Fomentar el desarrollo de habilidades críticas: Los docentes deben fomentar el desarrollo de habilidades críticas en los

estudiantes, alentándolos a cuestionar y analizar el arte desde una perspectiva de igualdad de género. Esto implica fomentar la capacidad de los estudiantes para identificar estereotipos de género en las obras de arte y en su entorno cultural, y reflexionar sobre cómo estos estereotipos pueden ser desafiados y redefinidos.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo ha explorado y abordando la importancia de promover la igualdad de género, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito artístico. A lo largo del artículo, se han presentado varios puntos clave que destacan la relevancia y los beneficios de aplicar un enfoque coeducativo en la enseñanza artística. A continuación, se recapitulan los puntos clave presentados:

- La importancia de la educación coeducativa en las Bellas Artes: Se enfatizó la necesidad de una educación coeducativa en las Bellas Artes para superar estereotipos de género y promover un ambiente inclusivo en el aula. Se destaca que un enfoque coeducativo permite a todos los estudiantes desarrollar su potencial artístico sin limitaciones de género y contribuir a una formación integral.
- Exploración del valor de las Bellas Artes en el desarrollo educativo y personal de los estudiantes: Se analizó cómo la educación artística tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Se descubre cómo las Bellas Artes fomentan la creatividad, la autoexpresión y la confianza, lo que resulta en un desarrollo personal enriquecedor.
- Análisis de cómo las disciplinas artísticas pueden fomentar habilidades clave en los estudiantes: Se exploran las habilidades transversales que se desarrollan a través de las disciplinas artísticas, como la colaboración, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Se resaltó que estas habilidades son

valiosas para la vida de los estudiantes más allá del ámbito artístico.

- Definición de educación coeducativa y su relevancia en el ámbito artístico: Se brindó una definición clara de educación coeducativa y se subrayó su relevancia en el ámbito artístico como un enfoque que fomenta la igualdad de género y la valoración de la diversidad en la expresión artística.
- Exposición de los beneficios de una educación coeducativa en la formación de individuos conscientes y respetuosos: Se discutieron los beneficios de una educación coeducativa para formar individuos conscientes, respetuosos e igualitarios. Se mostró cómo este enfoque contribuye a una sociedad más inclusiva y respetuosa en el ámbito artístico y en la vida cotidiana.
- Análisis de los estereotipos de género presentes en el arte y cómo emerge la educación artística: Se exploró cómo los estereotipos de género han influenciado la creación y percepción del arte a lo largo de la historia. Se destaca cómo la educación artística coeducativa puede desafiar estos estereotipos y promover una visión más amplia y diversa del arte.
- Exploración de prácticas educativas que han perpetuado desigualdades de género en las Bellas Artes: Se analizaron prácticas educativas pasadas que han perpetuado desigualdades de género en las Bellas Artes, como la estimada de roles específicos de género en la enseñanza artística. Se mostró cómo un enfoque coeducativo busca superar estas prácticas y fomentar la igualdad de oportunidades.
- Presentación de un conjunto de competencias esenciales para los docentes de Bellas Artes, enfocadas en la educación coeducativa: Se presentó un conjunto de competencias clave para los docentes de Bellas Artes, enfocadas en la educación coeducativa.

En conclusión, el artículo ha destacado la importancia de un enfoque coeducativo en la enseñanza artística y ha presentado un marco de

competencias docentes para promover la igualdad de género y la inclusión en las Bellas Artes. La implementación de este marco ha demostrado tener efectos significativos en el desarrollo de los estudiantes y en la promoción de una sociedad más igualitaria y respetuosa. Al adoptar un enfoque coeducativo en la educación artística, los docentes se basan en agentes de cambio que contribuyen a la construcción de un ambiente educativo enriquecedor y equitativo, donde todos los estudiantes pueden desarrollar su potencial artístico sin limitaciones de género y se valoran y celebran las diversas expresiones artísticas.

6. REFERENCIAS

- Alario, T. (2008). *Arte y feminismo*. Nerea
- Breuse, Edoard (1972). *La coeducación y la enseñanza mixta*. Madrid: Marota
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La Educación en el arte postmoderno*. Paidós Arte y Educación
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós
- Guasch, A. M. (2011) *Arte y archivo, 1920-2010: Genealogías, tipologías y discontinuidad*. Akak.Arte Contemporáneo
- Itxaso, María Elósegui (2010). *Educación en corresponsabilidad entre hombres y mujeres. La igualdad necesaria*, en Alquéazar. Rafael Lorenzo y Benedicto Rodríguez (coords.): *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género*. Barcelona: Icaria, 179-211
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra
- Rodríguez Rosales, Francisco (1998). *Coeducación, un tratamiento interdisciplinar desde una perspectiva psicopedagógica*. Córdoba: Universidad de Córdoba

INTELIGENCIA HUMANA Y CINE: UN ANÁLISIS DE LA BRECHA DE GÉNERO EN LA PANTALLA GRANDE

MAR SUAREZ⁷

Universidad de Salamanca

MARÍA SOLEDAD BEATO

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las artes visuales, el cine es uno de los medios más poderosos para captar la experiencia humana. Sin embargo, más allá de la magia que teje la pantalla grande, existe un intrincado tapiz de narrativas que reflejan, y a veces perpetúan, las desigualdades de género imperantes en nuestra sociedad. El presente capítulo se adentra en el panorama de las desigualdades de género en el mundo del cine, exponiendo una experiencia de innovación educativa para la sensibilización de estudiantes universitarios acerca de esta temática.

Desde sus inicios, el cine ha reflejado las normas sociales, reforzando a menudo los roles y prejuicios de género tradicionales. Investigaciones previas han subrayado la marginación de las mujeres dentro de la industria cinematográfica (Appel & Gnambs, 2022; Google, 2017). En particular, detrás de tramas y escenas aparentemente inofensivas, yacen estereotipos de género que poseen el potencial de moldear el desarrollo de la identidad de niñas y adolescentes (e.g., Moreno Díaz & Martínez Castro, 2015; Pande, 2017).

Asimismo, uno de los estereotipos de género ampliamente reportado en la literatura científica, y que ha estado presente en el cine desde hace décadas (Gálvez et al., 2019), es el que sostiene que los hombres son más

⁷ marsuarez@usal.es

inteligentes que las mujeres (e.g., Broverman et al., 1970; Kirkcaldy et al., 2007). A pesar de que existe evidencia empírica que desmiente la validez de dicho estereotipo de género (e.g., Flynn & Rossi-Casé, 2011; Hyde & Linn, 2006; Savage-McGlynn, 2012; van der Sluis et al., 2008), se ha observado que tiene importantes repercusiones en la sociedad. Por ejemplo, estudios previos observaron que este estereotipo que asocia el género masculino con la brillantez influye en los intereses de menores de tan solo 7 años (e.g., Bian et al., 2017; Cvencek et al., 2011). Además, se ha constatado que esta representación estereotipada de género actúa como un obstáculo para las ambiciones profesionales de las mujeres (Smith et al., 2019) y emerge como uno de los factores subyacentes a la subrepresentación femenina en el campo de la ciencia (e.g., Leslie et al., 2015; Storage et al., 2016).

En el ámbito educativo, es de suma importancia desafiar el contenido al que los estudiantes se exponen. La relevancia social de esta cuestión se sustenta en la capacidad del cine, al igual que otros medios de comunicación de masas, para moldear los pensamientos y actitudes de su audiencia, en ocasiones de forma duradera (Kubrak, 2020). Es en este escenario donde el análisis crítico de los contenidos audiovisuales adquiere un papel central, proporcionando un contexto apropiado para fomentar entre los estudiantes un proceso reflexivo en torno a la naturaleza y características de la información que consumen. Por todo ello, y dada la actual relevancia de los estereotipos de género relacionados con la inteligencia humana (Marinucci et al., 2023; Shu et al., 2022), consideramos crucial llevar a cabo la experiencia de innovación educativa que a continuación se describe.

2. OBJETIVOS

Sabemos que la brecha de género se hace patente en el séptimo arte, el cual es un reflejo de la sociedad en la que vivimos. Esta realidad, sumada a los estereotipos de género relacionados con la inteligencia humana, crea un contexto propicio para que los estudiantes reflexionen sobre qué tipo de información consumen y si lo que ven en pantalla es una representación de la realidad o pura ficción. Por ello, este trabajo planteaba

como objetivo principal sensibilizar a los estudiantes del Grado en Psicología de la Universidad de Salamanca sobre las desigualdades de género en la industria cinematográfica.

Para alcanzar el objetivo principal planteado, se fijaron los cuatro objetivos específicos que se exponen a continuación:

- Analizar y reflexionar sobre la representación de la mujer en el cine.
- Evaluar la veracidad de las ideas transmitidas sobre la inteligencia en el contexto cinematográfico.
- Generar un espacio de debate y reflexión en el aula.
- Fomentar la conciencia crítica en los estudiantes sobre la información que consumen y su influencia en los roles de género.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de lograr los objetivos establecidos en este trabajo, se llevó a cabo una actividad práctica con 104 estudiantes de 4º curso del Grado de Psicología de la Universidad de Salamanca (España). Los estudiantes estaban matriculados en la asignatura optativa de Inteligencia Humana durante el curso académico 2022-2023. Respecto a la información sociodemográfica, hay que referir que los estudiantes tenían una edad media de 21,5 años ($DT = 1,0$) y el 80% se identificaron como mujeres.

Como parte de la asignatura en cuestión, los estudiantes realizaron una actividad práctica que abordaba la relación entre la inteligencia humana y el género en el cine. Esta práctica se dividía en dos partes claramente diferenciadas.

En la primera parte, se llevó a cabo un trabajo autónomo en el que los estudiantes seleccionaron tres películas o series que abordaban aspectos relacionados con la inteligencia humana. Luego, debían responder a una serie de preguntas que incluían información descriptiva sobre el material audiovisual y aspectos vinculados con los estereotipos de género y la

percepción transmitida acerca de la inteligencia. Para estandarizar la información solicitada sobre cada película o serie y facilitar el posterior procesamiento y análisis de los datos, se utilizó un cuestionario en formato digital difundido a través de Moodle.

La segunda parte de esta actividad se llevó a cabo de manera presencial en el aula. Durante una clase práctica, los estudiantes presentaron las conclusiones principales de los materiales analizados y se generó un debate en torno a los mismos. Para enriquecer el debate, las profesoras habían preparado una serie de recursos para esta sesión reflexiva. Concretamente, después del análisis de todas las respuestas de los estudiantes, se creó una presentación PowerPoint que servían para estimular el debate. En dicha presentación, se expusieron inicialmente las películas o series más frecuentemente seleccionadas, se mostraron gráficos con las respuestas de todos los estudiantes para visualizar las tendencias generales de los datos y se formularon preguntas para debatir sobre ellas. Además, se proyectaron fragmentos de algunas películas o series relacionadas con algún aspecto de la inteligencia que servían como ejemplos de la representación de la mujer en la industria cinematográfica. Esta presentación permitió abordar de manera más estructurada y visual las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los materiales seleccionados por los estudiantes.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las películas y series llevado a cabo por los estudiantes. Cada de los 104 estudiantes seleccionó tres películas o series, disponiendo así de un total de 312 materiales seleccionados. Por un lado, cabe destacar que, virtualmente, el 50% de las 312 propuestas coincidieron y se concentraron en tan solo ocho títulos, los cuales se muestran en la Tabla 1. Este resultado parecía sugerir que había una preferencia común y una valoración compartida hacia un tipo concreto de material audiovisual entre el alumnado. Por otro lado, el otro 50% de las propuestas se dispersó ampliamente en 88 propuestas diferentes de películas o series. Entre estas 88 propuestas, se identificaron 63 títulos que fueron mencionados únicamente por una persona, lo que indica una considerable diversidad de respuestas.

TABLA 1. Películas o series sobre inteligencia humana más seleccionadas por los estudiantes.

<i>PELÍCULA/SERIE</i>	<i>FRECUENCIA</i>
Good Will Hunting	38
A Beautiful Mind	25
Gifted	23
The Imitation Game	17
The Big Bang Theory	16
The Theory of Everything	14
The Good Doctor	12
The Queen's Gambit	9
TOTAL	154

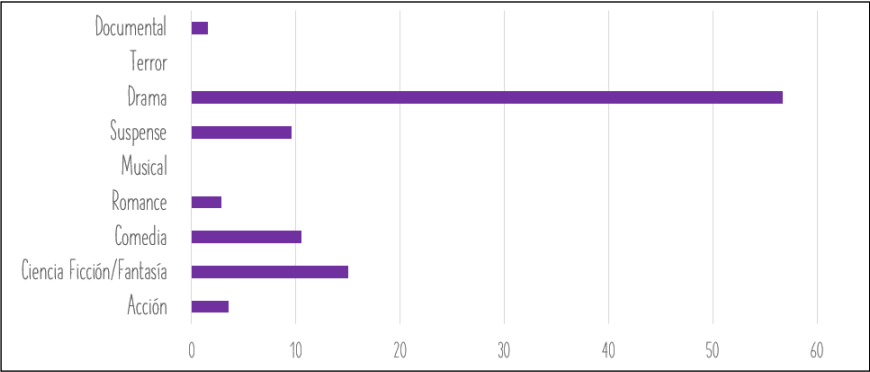
Fuente: elaboración propia

4.1. GÉNERO CINEMATOGRAFICO DE LAS PELÍCULAS Y SERIES

En cuanto al análisis del género cinematográfico al que pertenecen las películas y series seleccionadas por los estudiantes, se destaca que la mayoría de las propuestas corresponden al género “Drama” (57% de las propuestas). Este hallazgo indica una preferencia considerable hacia historias que exploran emociones, conflictos personales y temáticas de carácter más introspectivo. Es decir, los resultados sugerían una inclinación hacia narrativas que abordaban cuestiones emocionales y personales, lo que nos proporcionó un contexto perfecto para la exploración de las temáticas relacionadas con los estereotipos de género y las representaciones de roles femeninos y masculinos en el cine.

Es importante señalar que, si bien el género del Drama predomina en las elecciones de los estudiantes, en el Gráfico 1 también se puede observar que se identificaron otros géneros cinematográficos en las propuestas, como son el género Documental, Suspense, Romance, Comedia, Ciencia ficción/Fantasía y Acción. Esta diversidad de géneros en las películas y series seleccionadas muestra una amplia gama de intereses y preferencias por parte de los estudiantes.

GRÁFICO 1. Género cinematográfico al que pertenecen las películas/series analizadas.



Fuente: Elaboración propia

4.2. REPRESENTACIÓN DE GÉNEROS ENTRE LOS PERSONAJES PROTAGONISTAS Y SECUNDARIOS

Al analizar las películas y series seleccionadas por el alumnado, se hizo evidente una tendencia que refleja una realidad predominante en la industria cinematográfica en general: la falta de representación equitativa de las mujeres en roles protagonistas de películas relacionadas con la temática de la inteligencia humana. Al examinar los datos recopilados, se observó que un 69% de las películas seleccionadas tenían a hombres ocupando los papeles protagonistas.

Durante el debate generado en clase a este respecto, se puso de manifiesto que, al constatar la tendencia hacia una predominancia masculina en los papeles protagonistas, algunos estudiantes se esforzaron en buscar deliberadamente alguna película donde la protagonista fuera una mujer. A pesar de este intento consciente por equilibrar la representación de hombres y mujeres, como se comentó anteriormente, los resultados finales revelaron que no se logró alcanzar un equilibrio en la participación de ambos géneros en las películas y series analizadas. Esta realidad nos invita a reflexionar sobre la persistencia de desigualdades de género en la industria cinematográfica y la importancia de fomentar una mayor representación y visibilidad de las mujeres en roles protagonistas.

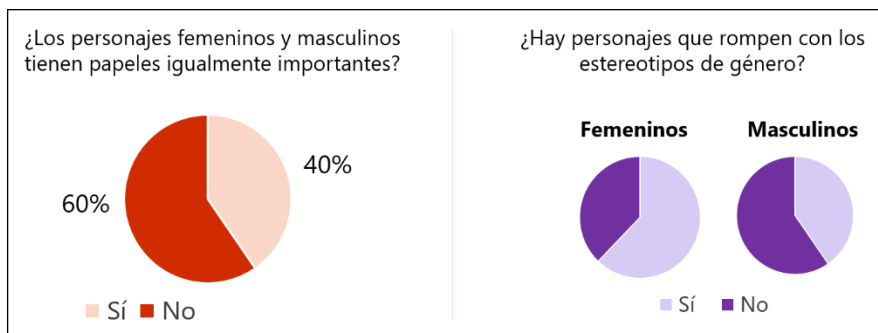
Al igual que sucedía en los papeles protagonistas, también se evidenciaba una disparidad de género en el resto de los personajes presentes en las películas analizadas, donde se observó una representación desigual de los géneros. Según los datos recopilados, tan solo el 37.5% de las películas o series mostraban un equilibrio en cuanto al número de hombres y mujeres en los personajes que incluían.

Además, otras cuestiones que sirvieron para constatar las desigualdades de género eran aquellas que preguntaban por si los personajes femeninos y masculinos tenían papeles igualmente importantes, o aquella donde se preguntaba si había personajes que rompían con los estereotipos de género. En primer lugar, a partir de los resultados obtenidos se confirmó, una vez más, que los personajes femeninos y masculinos no estaban representados de manera equilibrada ya que, como se muestra en el Gráfico 2, los hombres tenían papeles más importantes en el 60% de las películas y series analizadas.

En segundo lugar, en relación con el hecho de si los personajes rompen con los estereotipos de género, al examinar los datos presentados en el Gráfico 2, se puede constatar que los personajes femeninos eran los que con mayor frecuencia rompían o desafían los estereotipos de género. Estos resultados evidencian una ruptura significativa con los roles y expectativas tradicionales asociados a las mujeres en algunas películas o series seleccionadas por el alumnado. Por el contrario, los personajes masculinos mostraban una mayor adherencia a los estereotipos de género tradicionalmente establecidos en la sociedad.

Durante las discusiones en el aula sobre esta pregunta, los estudiantes se vieron desafiados a cuestionar la representación de género en el cine y a analizar cómo las películas pueden perpetuar estereotipos y desigualdades. Además, se dieron cuenta de que las mujeres a menudo son relegadas a roles secundarios o estereotipados, y que sus historias y experiencias no se les dan el mismo nivel de importancia que a los personajes masculinos.

GRÁFICO 2. *Personajes femeninos: su importancia y su relación con los estereotipos de género.*



Fuente: Elaboración propia

4.3. EL TEST DE BECHDEL-WALLACE

El test de Bechdel-Wallace, también referido como test de Bechdel o BWT e ideado por la escritora Alison Bechdel, se ha convertido en un pilar del discurso público sobre la representación de las mujeres en el cine (e.g., Racic, 2018; Seth, 2020; para más información sobre este test ver Appel & Gnambs, 2022). Desde su origen, el objetivo del test fue destacar la falta de representación y desarrollo de personajes femeninos en el cine, así como promover una narrativa más inclusiva y equitativa. A pesar de su simplicidad, el test de Bechdel-Wallace ha generado conciencia sobre la necesidad de superar los estereotipos de género en la industria cinematográfica y ha incentivado a los cineastas a crear historias más diversas y representativas.

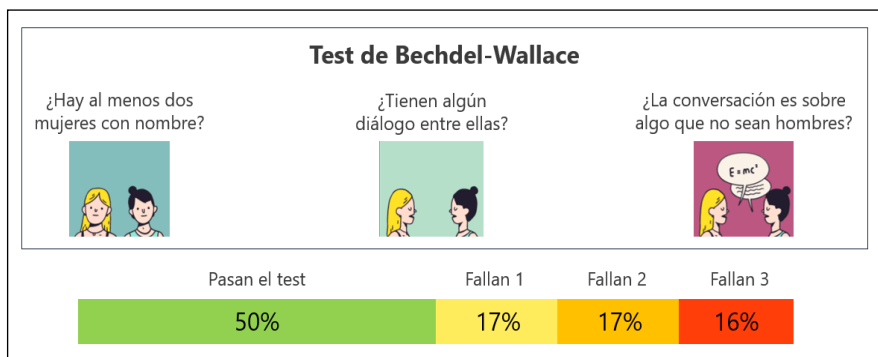
En este sencillo test que evalúa la brecha de género en las películas, se establecen tres criterios básicos que toda película debe cumplir para poder superarlo. En concreto, se emplean las siguientes tres preguntas:

1. ¿Hay al menos dos mujeres con nombre en la película?
2. ¿Estas tienen un diálogo entre ellas?
3. ¿La conversación es sobre algo que no sean hombres?

Los resultados del análisis de nuestros estudiantes (ver Figura 1) mostraron que tan solo el 50% de las películas analizadas pasaban

satisfactoriamente este test, es decir, cumplían con los tres criterios. El 17% de las películas fallaban uno de ellos, otro 17% fallaba dos criterios y, por último, el 16% restante fallaba los tres criterios.

FIGURA 1. Resultados del test de Bechdel-Wallace para las películas/series analizadas.



Fuente: Elaboración propia

Este test y los datos obtenidos a partir de este generaron un profundo y significativo debate entre el alumnado, ya que se encontraron reflexionando sobre aspectos que suelen pasar desapercibidos en las películas que consumen. Podríamos incluso decir que fue una experiencia desconcertante para ellos enfrentarse a la realidad de que muchas de las películas que disfrutaban, sus películas favoritas, no pasaban este test. A partir de este análisis, el alumnado comenzó a darse cuenta de cómo la ausencia de diálogos y relaciones entre mujeres en el cine afecta la representación y el empoderamiento femenino. La simple premisa del test de Bechdel-Wallace, que consistía en determinar si una película cumplía los tres criterios antes mencionados, fue suficiente para abrirles los ojos y llevarlos a reflexionar sobre el sesgo de género en la industria cinematográfica.

4.4. INTELIGENCIA HUMANA EN EL CINE: ¿IMAGEN REAL O FICTICIA?

En relación con la representación de la inteligencia humana en las películas o series, los estudiantes consideraron que el 76% de los materiales analizados presentaban una imagen realista de la inteligencia. Sin embargo, al indagar sobre la representación de la superdotación, un aspecto

específico de la inteligencia humana, se observó que los personajes con altas capacidades eran predominantemente hombres, con un porcentaje cercano al 60%, mientras que las mujeres apenas alcanzaban el 20%. Estos resultados evidencian que, al menos en lo que respecta a la brecha de género, las mujeres superdotadas no están siendo representadas adecuadamente en la pantalla grande.

Es importante destacar que esta falta de representación de mujeres entre los personajes con superdotación no solo perpetúa estereotipos de género, sino que también limita el potencial de las mujeres y las niñas para identificarse y sentirse inspiradas por personajes femeninos intelectualmente destacados.

5. DISCUSIÓN

La experiencia aquí expuesta y realizada en el marco de un proyecto de innovación educativa tenía el objetivo principal de sensibilizar a estudiantes universitarios sobre las desigualdades de género en la industria cinematográfica. Para ello, 104 estudiantes de 4º curso del Grado de Psicología seleccionaron y analizaron tres películas o series que abordaban el tema de la inteligencia humana.

El análisis de dichas películas y series puso de manifiesto, en primer lugar, la existencia de una cierta convergencia en las preferencias de muy conocidas películas o series entre los estudiantes, así como el hecho de que también existe de una amplia gama de opciones individuales muy diferentes unas de las otras. Esta diversidad en las propuestas contribuyó a enriquecer el análisis y la discusión sobre los estereotipos de género presentes en diferentes obras audiovisuales.

En segundo lugar, el principal hallazgo que se desprende del análisis de las películas y series es la persistente disparidad de género en la representación de la inteligencia y la capacidad intelectual en la gran pantalla (Appel & Gnamb, 2022; Google, 2017). Esta brecha de género subraya la importancia de abordar los estereotipos y promover una mayor diversidad y equidad en la representación de las mujeres en roles intelectuales en el cine. En relación con este último aspecto, es fundamental

reconocer el papel significativo que desempeña el cine en la formación de nuestra percepción de género y en la construcción de nuestras concepciones sobre la inteligencia de hombres y mujeres, ya que puede perpetuar y reforzar estereotipos preexistentes (Gálvez et al., 2019; Moreno Díaz & Martínez Castro, 2015; Pande, 2017). A través de un análisis crítico y las discusiones generadas en el aula sobre el material audiovisual seleccionado por los estudiantes, se pudo examinar las representaciones de género y las narrativas presentes tanto en películas como en series que suelen ser consumidas por estos.

En tercer lugar, nos gustaría destacar las reflexiones más relevantes que los estudiantes hicieron sobre las mujeres y la inteligencia. Tras un análisis cualitativo de dichas reflexiones, los aspectos comunes destacados por los estudiantes son los siguientes.

Por un lado, se percibió la necesidad de reconocer y valorar la inteligencia de las mujeres en todos los ámbitos, superando los estereotipos negativos hacia ellas y promoviendo la igualdad de género. Los estudiantes destacaron aspectos como el reconocimiento insuficiente de la inteligencia femenina, la falta de visibilidad histórica y la infravaloración de las mujeres en términos de sus capacidades intelectuales. También se enfatizó la relevancia de la inteligencia emocional y las habilidades verbales en las mujeres, junto con la conciencia de la persistente desigualdad de género y los estereotipos y prejuicios asociados a la inteligencia femenina.

Por otro lado, los estudiantes mencionaron ejemplos de mujeres científicas y exitosas como referentes de inteligencia, y destacaron la importancia de empoderar a las mujeres y brindarles oportunidades de liderazgo. En general, consideran como deseable desafiar los roles de género tradicionales y promover la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito intelectual.

A modo de resumen, al analizar los estereotipos de género en la industria cinematográfica, incluyendo aquellos relacionados con la inteligencia humana, se puso de manifiesto una falta de representación equitativa de las mujeres en roles protagonistas y una disparidad de género en los personajes secundarios. Estos hallazgos llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre la necesidad imperante de promover una mayor diversidad y

equidad en la representación de género en el cine y en las series de televisión. Esto es, se reconoció el desafío de superar los estereotipos arraigados relacionados con la inteligencia humana y se enfatizó la importancia de ofrecer historias más inclusivas y representativas de la realidad.

Cabe destacar que, en la docencia, a todos los niveles, es esencial poner énfasis en cambiar la percepción y enfrentar los prejuicios de género con el fin de fomentar la equidad y la inclusión. Al poner el foco en visibilizar el papel de la mujer y destacar sus contribuciones en el campo de la inteligencia humana, se fomenta un ambiente educativo más diverso y enriquecedor. Asimismo, desafiar los estereotipos de género permite romper barreras y brindar a todas las personas igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial intelectual. Esta labor implica cuestionar prejuicios existentes (e.g., Broverman et al., 1970; Kirkcaldy et al., 2007) y promover una educación justa desde una perspectiva de género.

A modo de reflexión final, nos gustaría poner de manifiesto que la repercusión de la intervención educativa aquí descrita ha sido significativa y esperamos que perdurable en el tiempo, dejando una huella positiva en nuestro estudiantado. El tema de la igualdad de género abordado es un tema de gran relevancia en nuestra sociedad actual, y su tratamiento en el ámbito educativo no solo contribuye a la promoción de valores fundamentales, sino que también fomenta el desarrollo de una conciencia crítica y comprometida en los estudiantes.

Asimismo, es relevante resaltar que este proyecto se alinea con uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas (2015). En particular, el proyecto contribuye al ODS de Igualdad de Género, el cual representa un compromiso global para promover acciones que fomenten la igualdad y el empoderamiento de las mujeres. En este contexto, la Universidad de Salamanca, junto con otras instituciones educativas, han asumido la responsabilidad de promover acciones que ayuden a superar las barreras de género y promover una sociedad más equitativa.

6. CONCLUSIONES

Del presente trabajo se destacan las siguientes conclusiones:

1. El estudio llevado a cabo a partir de esta intervención educativa destacó una persistente brecha de género en la representación de la capacidad intelectual en el cine.
2. Los hallazgos del estudio llevaron a la reflexión sobre la importancia de ofrecer historias más inclusivas y representativas de la realidad en la industria cinematográfica.
3. Los estudiantes expresaron la necesidad de reconocer y valorar la inteligencia de las mujeres en todos los ámbitos, superando los estereotipos negativos hacia ellas.
4. Se destacó la importancia de cambiar la percepción y enfrentar los prejuicios de género en la docencia para fomentar la equidad y la inclusión. Se subrayó la necesidad de visibilizar el papel de las mujeres y destacar sus contribuciones en el campo de la inteligencia humana.
5. Esta experiencia educativa a nivel de docencia universitaria, que abordaba un tema alineado con el ODS 5 de Igualdad de Género, ha promovido valores fundamentales y se enmarca en la responsabilidad de las instituciones educativas de superar las barreras de género y promover una sociedad más igualitaria.

Finalmente, el trabajo resalta la importancia de abordar la brecha de género en la representación de la inteligencia en el cine, promoviendo una mayor diversidad y equidad en la industria y fomentando una educación justa desde una perspectiva de género. De esta manera, este tipo de experiencias sirven como vehículo para promover cambios positivos hacia la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias al apoyo económico recibido por la Universidad de Salamanca (Proyecto de Innovación Docente 2022-2023: ID2022/180).

8. REFERENCIAS

- Appel, M., & Gnambs, T. (2022). Women in fiction: Bechdel-Wallace Test results for the highest-grossing movies of the last four decades. *Psychology of Popular Media*, Advanced online publication. <https://doi.org/10.1037/ppm0000436>
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, *355*(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/SCIENCE.AAH6524>
- Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., Rosenkrantz, P. S., & Vogel, S. R. (1970). Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *34*(1), 1–7. <https://doi.org/10.1037/h0028797>
- Celebi Cakiroglu, O., & Harmanci Seren, A. K. (2022). Psychometric properties of the Gender Role Attitudes Scale among Turkish nursing students and factors affecting their attitudes. *Perspectives in Psychiatric Care*, *58*(2), 706–714. <https://doi.org/10.1111/ppc.12840>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, *82*(3), 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Flynn, J. R., & Rossi-Casé, L. (2011). Modern women match men on Raven's Progressive Matrices. *Personality and Individual Differences*, *50*(6), 799–803. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.035>
- Gálvez, R. H., Tiffenberg, V., & Altszyler, E. (2019). Half a century of stereotyping associations between gender and intellectual ability in films. *Sex Roles*, *81*, 643–654. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01019-x>
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, J., Paíno-Quesada, S., & Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *15*(1), 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- Google. (2017). *The women missing from the silver screen and the technology used to find them*. <https://about.google/main/gender-equality-films/>
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2006). Gender similarities in mathematics and science. *Science*, *314*(5799), 599–600. <https://doi.org/10.1126/science.1132154>
- Kirkcaldy, B., Noack, P., Furnham, A., & Siefen, G. (2007). Parental estimates of their own and their children's intelligence. *European Psychologist*, *12*(3), 173–180. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.3.173>

- Kubrak, T. (2020). Impact of films: Changes in young people's attitudes after watching a movie. *Behavioral Sciences*, *10*(5), Article 86.
<https://doi.org/10.3390/bs10050086>
- Leslie, S.-J., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, *347*(6219), 262–265. <https://doi.org/10.4135/9781483392240.n8>
- Marinucci, L., Mazzuca, C., & Gangemi, A. (2023). Exposing implicit biases and stereotypes in human and artificial intelligence: state of the art and challenges with a focus on gender. *AI and Society*, *38*, 747–761.
<https://doi.org/10.1007/s00146-022-01474-3>
- Moreno Díaz, R., & Martínez Castro, M. del M. (2015). Gender stereotypes in cinema and literature: analysis of the male and female characters of the Twilight series. *Dossiers Feministes*, *20*, 189–195.
- Pande, D. (2017). Breaking the stereotype: celebration of the girl power in Barbie movies. *International Journal of English Language: Literature in Humanities*, *V*(IX), 696–705.
- Pérez Sánchez, B., Concha-Salgado, A., Fernández-Suárez, A., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2021). The Gender Role Attitude Scale (GRAS) as an alternative for the crisis in the measurement of attitudes towards gender roles in Latin America: a study in Chilean university students. *Anales de Psicología*, *37*(3), 567–576. <https://doi.org/10.6018/analesps.438431>
- Racic, M. (2018, March). Do this year's best picture Oscar nominees pass the Bechdel test? *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/do-this-years-best-picture-oscar-nominees-pass-the-bechdel-test>
- Savage-McGlynn, E. (2012). Sex differences in intelligence in younger and older participants of the Raven's Standard Progressive Matrices Plus. *Personality and Individual Differences*, *53*(2), 137–141.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.013>
- Seth, R. (2020, July). Why are films failing the Bechdel test when TV has progressed? *Vogue*. <https://www.vogue.co.uk/arts-and-lifestyle/%0Aarticle/the-bechdel-test>
- Shu, Y., Hu, Q., Xu, F., & Bian, L. (2022). Gender stereotypes are racialized: a cross-cultural investigation of gender stereotypes about intellectual talents. *Developmental Psychology*, Advance online publication.
<https://doi.org/10.1037/dev0001356>

- Smith, D. G., Rosenstein, J. E., Nikolov, M. C., & Chaney, D. A. (2019). The power of language: gender, status, and agency in performance evaluations. *Sex Roles, 80*(3–4), 159–171. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0923-7>
- Storage, D., Horne, Z., Cimpian, A., & Leslie, S. J. (2016). The frequency of “brilliant” and “genius” in teaching evaluations predicts the representation of women and African Americans across fields. *PLoS ONE, 11*(3), e0150194. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150194>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Department of Economic and Social Affairs: Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- van der Sluis, S., Derom, C., Thiery, E., Bartels, M., Polderman, T. J. C., Verhulst, F. C., Jacobs, N., van Gestel, S., de Geus, E. J. C., Dolan, C. V., Boomsma, D. I., & Posthuma, D. (2008). Sex differences on the WISC-R in Belgium and The Netherlands. *Intelligence, 36*(1), 48–67. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2007.01.003>

“NO ES PARA MÍ, ES PARA UNA AMIGA”:
EXPERIENCIA DE FORMACIÓN SUPERIOR EN
ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA EL APOYO A
MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

PATRICIA DE LOS SANTOS MARTÍNEZ
Universidad de Sevilla

ALICIA HELADIA HERMOSO SOTO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Esta iniciativa tiene como base la problemática que supone la violencia de género en nuestra sociedad y el impacto que esta misma ejerce en menores. La violencia de género tiene diversas vertientes que perjudica a las víctimas en estas situaciones, siendo distintos los perfiles de personas que las sufren y los roles que desempeñan entre sí. Así, entre las personas que son consideradas víctimas de violencia de género también aparecen aquellas menores de edad, quienes pueden encontrarse esta problemática tanto en las primeras relaciones amorosas que se construyen en estas edades, como en aquellos casos en los que son hijos e hijas de mujeres que sufren violencia por parte de sus parejas o exparejas.

Para conceptualizar la violencia de género atendemos a la definición según queda recogida en la Ley Orgánica 1/2004 Artículo 1, de Protección Integral contra la Violencia de Género se refiere a:

Todo acto de violencia (...) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (...) que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la

mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (pp.42168)

Si atendemos a esta definición podemos comprobar que las relaciones amorosas de violencia que padecen las chicas menores de edad también se encuentran incluida, al ser relaciones sin convivencia. También en la Ley de Medidas 7/2018, de 30 de julio, por la que se modifica la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género se especifica la inclusión de aquellas chicas menores de edad en el concepto de víctima de violencia de género, como atenderemos más adelante.

En el caso de hijos e hijas que sufren la violencia de género ejercida sobre sus madres es en la Ley Orgánica 1/2014 del Boletín Oficial del Estado donde se refleja que los casos de violencia de género sufridos por mujeres en España también repercuten directamente en los/as menores dentro del entorno familiar, considerándose el núcleo de la violencia machista y, por tanto, la ejercida contra niños y niñas.

De esta manera, el concepto de víctima de violencia de género, independientemente de que exista denuncia previa o no, según el Artículo 1 bis de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, queda recopilado como:

- a) La mujer que, por el hecho de serlo, independientemente de su edad, orientación o identidad sexual, origen, etnia, religión, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, sufra un daño o perjuicio sobre su persona. A estos efectos, el término “mujer” incluye a las menores de edad que puedan sufrir violencia de género.
- b) Las hijas e hijos que sufran la violencia a la que está sometida su madre.
- c) Las personas menores de edad, las personas mayores, las personas con discapacidad o en situación de dependencia, que estén sujetas a la tutela o guarda y custodia de la mujer víctima de violencia de género y que convivan en el entorno violento.
- d) Las madres cuyos hijos e hijas hayan sido asesinados.

Así, es en esta relación de afectividad que comenta la ley, sobre la que versan otras variantes de violencia de género y que se concretan en el

ámbito de menores, bien, siendo las propias menores quienes la sufren por parte de sus parejas o, son menores, independientemente de su género, quienes la reciben por parte de su progenitor o la pareja de su madre, siendo esta violencia vicaria.

La incidencia de la violencia de género en la vida de las y los menores queda recopilada en diversos informes. Comenzando por la violencia de género en parejas adolescentes, encontramos que la *Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (2014) alerta de la vulnerabilidad potencial de mujeres adolescentes a sufrir violencia de género tanto dentro de la relación de noviazgo, como una vez finalizada, por lo que indican la necesidad de una eficaz sensibilización y prevención específica en este colectivo.

A nivel nacional, los datos recogidos constan a partir de los 15 años. La *Macroencuesta por la Violencia de Género 2019* elaborada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2020) refleja que el 19,3% de mujeres entre 16-24 años que han mantenido relaciones de pareja han sufrido violencia física y/o sexual en el noviazgo. Además, el 46,1% han padecido algún tipo de violencia psicológica y el 43,8% han experimentado violencia psicológica de control, siendo especialmente alta esta forma de maltrato en relaciones adolescentes.

En Andalucía, la Junta de Andalucía ha informado recientemente de la atención de 192 adolescentes que han sufrido violencia de género en el *Programa de atención psicológica a mujeres menores de edad* del Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) en 2022, siendo el 51% nuevas usuarias, creciendo así las atenciones un 13,6% con respecto a 2021. La Junta alerta de que estas cifras van en aumento y ponen el foco de alarma en la necesidad de trabajar desde el ámbito educativo para su prevención y la intervención del círculo próximo de las menores para asegurar la recuperación de esta población juvenil considerada como vulnerable ante este tipo de violencia.

Por otro lado, en relación con los y las menores en situación de violencia de género en el seno de la familia, en España el índice de tasas mortales por violencia de género en menores, según la Ficha Resumen de datos sobre esta misma problemática que organiza el Ministerio de Sanidad,

Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno, es que el 85.7% de estos/as niños y niñas convivía con su madre y en situación de violencia de género. Algo que se recoge también en la *Macroencuesta de violencia contra la mujer de 2015* que demostraba que el 92.5% de los casos, los/as menores presenciaban la situación violenta, de los/as cuales el 62% formaba parte activa de la situación de sufrimiento. Más tarde, la *Macroencuesta de violencia contra la mujer en España de 2019*, señala que el 60.6% de los/as hijos e hijas presenciaban y escuchaban directamente estos episodios, de quienes el 89.6% eran menores en el momento de lo ocurrido.

Teniendo en cuenta todo esto, se establecen normativas que garanticen la protección a estos/as menores, tanto víctimas de violencia de género, como de violencia vicaria desde diferentes ámbitos claves de intervención: educativo, sanitario y judicial.

En este sentido, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género establece medidas de sensibilización e intervención con menores en exposición a violencia de género desde distintas áreas:

La Ley establece medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo. Se refuerza, con referencia concreta al ámbito de la publicidad, una imagen que respete la igualdad y la dignidad de las mujeres. Se apoya a las víctimas a través del reconocimiento de derechos como el de la información, la asistencia jurídica gratuita y otros de protección social y apoyo económico. Proporciona por tanto una respuesta legal integral que abarca tanto las normas procesales, creando nuevas instancias, como normas sustantivas penales y civiles, incluyendo la debida formación de los operadores sanitarios, policiales y jurídicos responsables de la obtención de pruebas y de la aplicación de la ley. Se establecen igualmente medidas de sensibilización e intervención en el ámbito sanitario para optimizar la detección precoz y la atención física y psicológica de las víctimas, en coordinación con otras medidas de apoyo. (pp.42167)

Además, el Boletín Oficial del Estado, del 6 de junio de 2014, recopila la intervención con menores contemplada desde el amparo y ayuda a nivel legal, garantizando el bienestar de estos/as niños y niñas y la actuación sobre sus derechos y necesidades personales, así como, medidas psicosociales según edad y contexto. Estableciendo un sistema de seguridad, apoyo beneficioso tanto de forma individual como social.

Para ello, diferentes normativas ponen en alza la necesidad de formar a las personas profesionales intervinientes en los casos de violencias en menores de los recursos necesarios para poder detectar y hacer frente ante estas situaciones. La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección integral a la infancia y la adolescencia se señala la necesidad de que las instituciones sepan responder ante aquellas personas menores de edad en situación de violencia de género, incidiendo en la importancia de la sensibilización en materia de igualdad y la formación especializada para hacer frente a esta problemática. A esta ley, se le añade el Pacto de Estado contra la Violencia de Género de 2017, que subraya la necesidad de la formación especializada para todos y todas las profesionales de aquellas instituciones que se encuentren relacionadas con la atención de casos sobre violencia de género.

A este marco normativo, se le suman estudios internacionales que verifican la importancia de contar con formación específica para la atención con el colectivo de menores en situación de violencia de género. Siendo uno de ellos el de Galvis y Garrido (2016) que contempla la intervención de los agentes con estos/as niños y niñas contando con sensibilización, herramientas y recursos claves para la correcta actuación. Dando así lugar a la toma de medidas y protocolos que sean beneficiosos para su recuperación.

Es por todo esto por lo que desde esta propuesta formativa llamada “No es para mí, es para una amiga” se traslada la importancia de incorporar en la formación del alumnado de educación superior en aquellas áreas que puedan tener contacto con menores, contenidos referentes a la atención ante estas dos realidades presentadas. Favoreciendo que sean partícipe y tomen un primer plano activo en la sensibilización en materia de género y formando a futuros/as profesionales que se vean con la huella de igualdad y con la eficacia de frenar situaciones de violencia de género en su entorno.

2. OBJETIVOS

El objeto de esta acción es visibilizar otras realidades, concretamente la de las menores de edad (víctimas de violencia de género o de violencia

vicaria) que se ven afectadas por la violencia de género y que, por considerarse minoritarias o fuera de lo ordinario, tienen mayor dificultad para tomar conciencia y por lo tanto acceder a aquellos recursos existentes para su recuperación.

De esta manera, el propósito general de estos talleres es sensibilizar al alumnado universitario sobre el papel de los/as menores dentro del marco de la violencia de género y la importancia de la intervención eficaz en su recuperación. Este objetivo se divide a su vez en subobjetivos específicos que se muestran a continuación:

- Dar a conocer al alumnado universitario las diversas formas en la que la violencia de género en la pareja afecta a los y las menores en nuestra sociedad; concretamente: la violencia de género en parejas adolescentes y la violencia vicaria.
- Dotar al alumnado universitario de recursos disponibles para la detección, actuación y ayuda en la recuperación de menores en situación de violencia de género.
- Establecer una red de apoyo donde compartir experiencias y recursos que favorezcan la atención a alumnado en recuperación de situaciones de violencia de género por alguna de las compartidas.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Esta actividad ha estado dirigida a alumnado de educación superior relacionados con el ámbito de la salud, social, jurídico y educativo por su relación directa con menores y su ejercicio en la prevención e intervención en casos de violencia de género, de tal forma que puedan incorporar desde su formación inicial estas realidades a su visión profesional y se puedan traducir en buenas prácticas.

No obstante, se ha permitido su apertura general a estudiantes de la Universidad de Sevilla, independientemente de su titulación, que hayan querido participar en este taller formativo. Se ha acotado a este público

con la finalidad de hacer visible esta realidad a diferentes sectores de la sociedad que en un futuro puedan encontrarse con este tipo de casos. Además, debido a que uno de los objetivos era la creación de una red de apoyo, se sustenta el que el alumnado de la Universidad de Sevilla, de forma general haya podido ser partícipe de esta actividad.

Cuando da comienzo el taller se cuenta con un total de 15 personas, de estas, algunas exestudiantes de la universidad que solicitan acudir a la formación por motivos laborales se encuentran inmersos/as en atención a menores en situación de violencia de género o riesgo de lo mismo y tienen interés en obtener más información al respecto. Por lo tanto, los/as participantes finales del taller son estudiantes de la universidad, exestudiantes de la misma institución o personas interesadas en la materia y que desean continuar su formación en la misma.

3.2. ENFOQUE

El enfoque que tomarán estas sesiones será la creación de un espacio abierto y cómodo en el que además de recibir conocimientos sobre el tema de trabajo exista la oportunidad de que el alumnado participe y puedan compartir inquietudes, reflexiones y experiencias, siendo crucial el respeto entre el alumnado para la creación de un conocimiento compartido.

De esta forma, optamos por una metodología es de participación activa, donde se fomente la comunicación, escucha e intercambio de ideas. Siendo en un primer momento una metodología centrada en una introducción y fundamentación teórica y posteriormente una puesta en práctica dinámica donde plasmar opiniones, ideas y generar debates. En este sentido, un aspecto crucial a la hora de hacer estas actividades ha sido conectar los contenidos con la realidad de las y los participantes profundizando en un aprendizaje significativo.

Todo ello, teniendo siempre en cuenta un punto de vista feminista y con perspectiva de género en la reflexión, generando nuevos debates con respecto a ideas preconcebidas o procesos de deconstrucción de aquellas creencias basadas en el género que puedan interferir a la hora de entender la problemática.

3.3. CONTENIDOS

A lo largo de este taller se han desarrollado contenidos específicos que detallan y enmarcan la violencia de género que recae exclusivamente sobre menores, así cómo el sistema de actuación ante esta situación.

Los contenidos quedan estructurados de la siguiente forma:

- Teoría y contextualización de violencia de género y sus diversas formas de ejecución sobre menores.
- Recursos actualmente disponibles sobre violencia de género y menores por parte de sus parejas o exparejas. Cómo detectar la situación, intervenir y apoyar en la recuperación.
- Recursos actualmente disponibles sobre violencia de género ejercida a menores a través de la figura paterna (violencia vicaria). Cómo detectar la situación, intervenir y apoyar en la recuperación.
- Creación de una red de apoyo y comunicación para alumnado en esta situación y personas sensibles a la temática.

3.4. TEMPORALIZACIÓN

Cada uno de estos contenidos se han tratado a lo largo de cuatro sesiones, cada una de ellas de dos horas de duración e impartándose una vez por semana, teniendo la actividad una duración total de un mes.

4. DESARROLLO

En este apartado presentaremos las diferentes sesiones que han completado esta acción formativa.

4.1. SESIÓN 1: INTRODUCCIÓN A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA VIDA DE LOS Y LAS MENORES

La primera sesión tiene como objetivo sensibilizar al alumnado sobre la violencia de género como problemática social e introducir conceptos básicos a la hora de identificar y comprender este fenómeno dentro de las relaciones afectivas.

Para ello, trabajamos contenidos específicos sobre violencia de género como son: concepto, legislación, mitos, ciclo de violencia, formas de violencia y colectivos a quién afecta. Esto nos sirve para que puedan conectar con la violencia de género como una problemática social y como vehículo transversal con las siguientes sesiones.

En todo momento, se pretende conectar este contenido teórico con la realidad social de actualidad, favoreciendo el diálogo y reflexión grupal sobre los contenidos.

4.2. SESIÓN 2: LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTE Y SU RECUPERACIÓN

El objetivo de la segunda sesión es conocer el proceso de recuperación que experimentan las adolescentes que han sufrido violencia de género en sus primeras relaciones amorosas. Para ello, esta sesión se divide en tres propósitos específicos: a) desvelar cómo afecta la violencia de género en el caso de las adolescentes en las primeras relaciones de pareja; b) sensibilizar sobre la situación de las adolescentes en el proceso de ruptura y posterior recuperación y c) dar a conocer recursos y estrategias de apoyo eficaces para ayudar a las adolescentes en su recuperación desde diferentes ámbitos.

Para comenzar esta sesión recordamos en primer lugar los contenidos tratados en la sesión anterior y los utilizamos como vía para introducir los nuevos, los cuáles son: a) tratamiento legislativo de la violencia de género en parejas adolescentes; b) características específicas de la violencia de género en adolescentes y sus consecuencias en las chicas adolescentes; c) proceso de recuperación de adolescentes y d) recursos y estrategias de apoyo específicas para ayudar desde la familia y el grupo de iguales y desde las áreas: educativa, sanitaria y judicial .

Al igual que la sesión anterior, realizamos actividades grupales para trabajar cada contenido. Además, en esta sesión aplicamos los contenidos a la realidad a través de la reflexión sobre casos reales lo que favorece que puedan entender los obstáculos con los que pueden encontrarse dentro de su práctica profesional al intervenir.

4.3. SESIÓN 3: LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN HIJAS E HIJOS DE MUJERES SUPERVIVIENTES Y SU RECUPERACIÓN

El objetivo de la tercera sesión es conocer el proceso de recuperación de menores en situación de violencia de género ejercida por su padre o ex-pareja de su madre. Para ello, esta sesión se divide en tres propósitos específicos: a) desvelar cómo afecta la violencia de género en el caso de hijas e hijos de mujeres supervivientes; b) sensibilizar sobre la situación de los y las menores en la recuperación y c) dar a conocer recursos y estrategias para ayudar a las adolescentes en su recuperación desde diferentes ámbitos.

A lo largo de esta sesión se hace una puesta en valor acerca de los y las menores en situación de violencia de género ejercidas por parte de su progenitor o la pareja de sus madres. Se lleva a cabo un acercamiento a los conceptos relacionados con este tipo de violencia y posteriormente se localizan los recursos y herramientas específicos que existen dentro del marco legislativo nacional y autonómico.

Por último, se hacen actividades prácticas al respecto basadas en la aplicación de los contenidos a las áreas de formación del alumnado participante, permitiendo familiarizarse con los protocolos de actuación existente.

4.4. SESIÓN 4: CONSTRUCCIÓN DE UNA RED DE APOYO A MENORES SUPERVIVIENTES

La última sesión tiene como objetivo crear una red de apoyo que sirva como referencia a la hora de compartir recursos y acudir ante situaciones de violencia de género encontradas desde los diferentes ámbitos de trabajo. Para ello se propuso crear un compromiso conjunto para la prevención y actuación ante los casos de violencia de género en menores en forma de producción escrita que fue realizado por todo el alumnado.

Para ello, se ha dedicado un espacio a la observación de todo lo planteado anteriormente y reflexión sobre los contenidos y se ha llevado a cabo una dinámica que genere un espacio de debate e intercambio de ideas.

Por último, finalizamos la sesión con la evaluación, llevando a cabo la exposición de una actividad creativa individual sobre lo aprendido construida a lo largo del taller y la realización de los cuestionarios pertinentes.

5. EVALUACIÓN

Para la evaluación de esta actividad formativa utilizamos la triangulación de diferentes métodos de evaluación continua y final.

La evaluación continua contempla por un lado la asistencia de al menos el 80% de las sesiones totales y por otro, se consideró la participación del alumnado en las actividades y dinámicas establecidas en cada sesión. Para esto último, completamos un diario de seguimiento en el que describíamos las sesiones y anotábamos los aspectos fundamentales en relación con la actividad y el comportamiento del alumnado: participación del alumnado en las actividades de grupo reducido, intervención en las reflexiones con el grupo clase y conexión de los contenidos presentados a la hora de reflexionar en clase y debatir.

Esta acción nos permitió detectar el avance del alumnado a nivel de conocimientos y de comprensión de la problemática presentada, así como detectar las necesidades en vistas a mejorar sesiones futuras. Aspectos que coincidieron con aquellos resultados transmitidos por el alumnado en los cuestionarios.

En cuanto a la evaluación final, esta consistió en tres métodos: a) entrega de un trabajo final; b) realización de un cuestionario de satisfacción y c) realización de un cuestionario *Fem Check*.

La entrega del proyecto ha consistido en la construcción de una producción creativa que refleje contenidos y reflexiones trabajadas en las diferentes sesiones. El alumnado elaboró poesías, textos reflexivos, collages y dibujos en el que ha volcado su aprendizaje sobre la importancia de sensibilizar y atender eficazmente a aquellas personas menores en situación de violencia de género.

El cuestionario de satisfacción general con la actividad nos lo ha proporcionado la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla, institución que ha apoyado esta actividad. Este ha constado de 12 preguntas de satisfacción respondiendo en una escala de 1 a 5 según el grado de acuerdo con los ítems. Las preguntas se dividían en tres grupos: valoración general, valoración personas formadoras y observaciones.

En general, el alumnado valora positivamente la actividad obteniendo puntuaciones en cada pregunta entre 4-5, es decir, entre muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Además, la valoración de las personas formadoras ha recibido una puntuación de 5 (totalmente de acuerdo) en todos sus ítems. En sugerencias, la observación el alumnado ha expresado su gratitud con el taller, la necesidad de hacer llegar este contenido a la sociedad y a aquellas personas que se encuentran en contacto con menores. Además, han señalado como mejora ampliar la temporalización de la actividad para poder trabajar de forma más detenida los contenidos.

Como complemento de la encuesta anterior realizamos un cuestionario *Fem-Check*. Este instrumento es de utilidad para considerar la aplicación de la perspectiva de género en la actividad y está compuesto por diez preguntas de respuesta absoluta *SI* o *No* . Desde una visión general, el alumnado contempla que en la gestión y realización de la actividad si se ha considerado transversalmente la cuestión de género. En observaciones vuelven a incidir en ampliar las sesiones como punto de mejora.

6. CONCLUSIONES

En este apartado queríamos hacer una valoración general de la actividad. En primer lugar, hay que exponer que el desarrollo de la actividad ha sido satisfactorio, valorándose especialmente el clima creado a lo largo de las diferentes sesiones, que se ha caracterizado por ser dinámico, cercano y enriquecedor.

Los contenidos planificados se han podido transmitir adecuadamente, participando tanto el alumnado como las personas formadoras en valiosos debates surgidos de los temas a trabajar que sin lugar a duda han enriquecido esta formación. Además, el carácter práctico de la actividad ha ayudado a la reflexión y aplicación de los contenidos teóricos, a través del estudio de casos o el conocimiento de informes para la detección y tratamiento de casos de violencia de género relacionados con menores en diferentes ámbitos.

Como conclusión exponer la utilidad de este tipo de acciones para poder acercar a futuros profesionales que puedan encontrarse con situaciones

de menores que sufren o hayan sufrido violencia de género en las diferentes realidades trabajadas. Además, estas actividades también resultan de utilidad como ciudadanas y ciudadanos para concienciar sobre esta problemática y la importancia de saber detectarla y frenarla.

Por otra parte, incorporamos la voz del alumnado a través de las conclusiones nacidas de las observaciones/sugerencias expresadas durante las sesiones y en los documentos de evaluación. Estas son:

- El taller resulta útil para aquellos profesionales que trabajan con menores para que puedan detectar e intervenir eficazmente en casos de violencia de género.
- Los contenidos trabajados deben ser conocidos por toda la sociedad ya que pueden servir a la hora de ayudar a menores que estén expuestos a situaciones de violencia de género tanto por parte de su padre o pareja de su madre como en las primeras relaciones amorosas. Viéndose crucial el apoyo del entorno para poder erradicar esta problemática.

Además, como perspectiva futura también consideramos incluir las aportaciones dadas por el grupo en relación con la actividad y que quedan expuestas a continuación:

- Dar a conocer la información trabajada a través de redes sociales para llegar al colectivo de menores, favoreciendo buenos tratos y ayudando a reconocer la violencia de género.
- Ampliar la duración de las acciones para que puedan profundizarse en los contenidos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Desde el taller *“No es para mí, es para una amiga”*, agradecemos a la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla por apoyarnos desde la *Convocatoria 2022 de ayudas para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de género de la Universidad de Sevilla* y a las personas participantes en el taller que lograron crear la red de apoyo que en un inicio buscábamos.

8. REFERENCIAS

- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Violence against women: An EU-wide survey. Main results*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/981927>
- Galvis, M.J y Garrido, V. (2016). Menores, víctimas directas de la violencia de género. *Boletín Criminológico: Instituto andaluz interuniversitario de criminología*, (165). <https://bit.ly/3sOxx7C>
- Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011. *Boletín Oficial del Estado*, 137, de 6 de junio de 2014. <https://bit.ly/3sK69Ya>
- Junta de Andalucía (2023) *Más de 100 profesionales se forman en la atención y detección de la violencia de género en menores*. Recuperado de <https://bit.ly/3Z9Avzr>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://bit.ly/3PsBKGF>
- Ley 7/2018, de 30 de julio, por la que se modifica la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 148, del 1 de agosto de 2018, 9-29. <https://bit.ly/44NGivD>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://bit.ly/3Pv8PC7>
- Ministerio de Igualdad del Gobierno de España. (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. <https://bit.ly/45Ikxin>
- Pacto de estado contra la violencia de género (2017). Recuperado de <https://bit.ly/3pMYiIq>

RECURSOS COMPARTIDOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA EL APRENDIZAJE Y RELACIÓN DE CONCEPTOS EN MICROBIOLOGÍA, PARASITOLOGÍA E INMUNOLOGÍA.

ALBA GONZÁLEZ-ESCALADA MENA

Dpto. Especialidades Médicas y Salud Pública. Universidad Rey Juan Carlos

ISABEL GONZÁLEZ AZCÁRATE

Dpto. Especialidades Médicas y Salud Pública. Universidad Rey Juan Carlos

PATRICIA MARÍN-GARCÍA

Dpto. Especialidades Médicas y Salud Pública. Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales del proceso de convergencia europea ha sido impulsar un cambio en la metodología de enseñanza universitaria. Frente al paradigma tradicional centrado en la labor docente del profesorado, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) teoriza que sólo cuando el estudiantado asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico se alcanza un aprendizaje eficaz. Para ello, se considera imprescindible dotar al estudiantado de herramientas y técnicas de trabajo, así como de recursos disponibles que le permitan avanzar en su propio proceso formativo. Una razón de peso que debe ser tenida en cuenta a la hora de justificar el cambio de paradigma metodológico es la excesiva centralización de la enseñanza tradicional en los objetivos relativos principalmente hacia el conocimiento, lo que ha generado dificultades en la integración de los titulados en el mercado de trabajo. Por ello continuamente se reclama a las instituciones de estudios superiores que orienten sus enseñanzas de forma que los estudiantes adquieran las competencias que son requeridas también en el ámbito profesional. El Documento de Trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia del 21 de diciembre del 2006 introduce el concepto de

adquisición de competencias. La Ley Orgánica 2/2023 describe una formación académica “que fomente la adquisición de los conocimientos y las competencias académicas y profesionales” (BOE, 2023). Las competencias engloban el saber “conocimientos teóricos”, el saber hacer “destrezas y habilidades prácticas”, y el saber ser y estar “valores y actitudes personales” (Samanes, 2002).

La adquisición de conocimientos teóricos es la base para el aprendizaje y capacitación profesional del futuro del personal sanitario quienes deben, además, estar en continua formación y actualización. Alcanzar dicho conocimiento implica la puesta en marcha de procesos cognitivos asociados a pensamiento de orden inferior, como recordar, comprender y aplicar de acuerdo con la actualización de la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1986) realizada por Anderson y Krathwohl (Anderson & Krathwohl, 2001) donde estas tres habilidades así ordenadas serían los cimientos para el aprendizaje. *Recordar* es la base a partir de la que se cimienta el aprendizaje y se refiere a la capacidad de traer a la memoria información relevante como hechos específicos, conceptos, métodos, procesos, esquemas o marcos de referencia a largo plazo. *Comprender* es la habilidad que tiene el estudiante de saber qué se le está comunicando, de saber interpretar la información y ser capaz de expresarla y requiere de una capacidad de pensamiento abstracto.

Las actividades formativas orientadas a mejorar la capacidad de recordar y comprender en disciplinas como la Microbiología, Parasitología e Inmunología, que poseen un destacado componente teórico, constituyen una potente herramienta pedagógica que puede facilitar y mejorar el aprendizaje.

Presentamos como ejemplo la realización y puesta en común de dos actividades formativas, reglas mnemotécnicas y mapas conceptuales, realizadas por estudiantes de Grados de Ciencias de la Salud dirigidas hacia la mejora de la adquisición de conocimientos en Microbiología, Parasitología e Inmunología.

1.1. MNEMOTECNIA

La Real Academia de la Lengua Española define la mnemotecnia como “procedimiento de asociación mental para facilitar el recuerdo de algo”,

siendo este un vocablo que deriva de Mnemósine, la diosa griega de la memoria (Herrmann et al., 2002). Searleman y Herrmann (1994) establecen dos tipos de mnemotecnia: la *naive* y la técnica (Searleman & Herrmann, 1994). La *naive* incluye estrategias como la repetición, la rima, las listas, las imágenes y la primera letra. Por su parte, la mnemotecnia técnica abarca el método loci, el método peg, el método número-letra, el método palabra clave e inventar historias. Todas estas estrategias pueden ser utilizadas para generar reglas mnemotécnicas que refuerzan la memoria y ayudan a retener y recordar información de acuerdo con las preferencias y los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

1.2. MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales, creados en 1972 por el Dr. Josep Novak (Martínez Jaikel, 2012), son diagramas que permiten representar el conocimiento a través de información visual y organizada y facilitan la enseñanza-aprendizaje. Los principales elementos que componen un mapa conceptual son (Fernández-Márquez et al., 2016):

- Concepto: palabra o término que manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos ideas y/o cualidades.
- Palabras de enlace: palabras que unen los conceptos y señalan los tipos de relación existente entre ellos.
- Proposición: se establece a partir de la unión de dos o más conceptos ligados por palabras de enlace en una unidad semántica.

La representación más común es mediante gráficos, aunque pueden utilizarse también imágenes para representar visualmente lo que se quiera. Numerosos trabajos han demostrado la utilidad de los mapas conceptuales en la educación científica para identificar dificultades de aprendizaje, formar estrategias de cambio conceptual y favorecer el aprendizaje colaborativo en el aula, así como la motivación del alumnado durante el proceso de aprendizaje. También se ha descrito su utilidad como instrumento para evaluar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Toro Pérez, 2016) y varios autores han descrito que los mapas conceptuales fomentan la comunicación y la práctica educativa, potenciando el diálogo y las

interacciones entre docentes y estudiantes (Pontes Pedrajas & Varo-Martínez, 2016).

1.3. ESPACIOS COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE ENTRE ESTUDIANTES

Los sistemas educativos de todo el mundo están en una continua adaptación como consecuencia de los requisitos que sus usuarios necesitan y que están continuamente cambiando debido a la globalización. Por ello, la enseñanza debe orientarse hacia un contexto más global para el aprendizaje. Los procesos colaborativos de aprendizaje otorgan múltiples ventajas para el correcto aprendizaje del alumnado ya que les permiten asumir múltiples perspectivas, explorar soluciones alternativas y resolver problemas desde distintos puntos de vista. Estos espacios de colaboración facilitan el aprendizaje interactivo, conectando estudiantes y aulas en el contexto globalizado en el que vivimos.

Es por ello por lo que la aplicación de metodologías educativas que fomenten la innovación a través de la práctica, y la interacción entre las distintas figuras que forman el proceso de enseñanza-aprendizaje son necesarias.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestro proyecto de innovación es favorecer el aprendizaje en las disciplinas de Microbiología, Parasitología e Inmunología que se imparten en los Grados de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos de una forma amena y creativa, convirtiendo al alumnado en partícipe de las distintas estrategias metodológicas que hemos puesto en marcha. Estas actividades no solo podrán generar beneficio individual en la adquisición de conocimientos teóricos propios sino también colectivo al contribuir en el aprendizaje del resto de sus compañeros.

Consideramos que actividades que fomenten la creatividad y una participación más activa del alumnado de Ciencias de la Salud son imprescindibles para mejorar el aprendizaje no sólo a corto plazo, sino también a largo plazo, lo que resulta imprescindible para el ejercicio de su futura actividad profesional.

El objetivo principal se alcanza mediante los siguientes objetivos específicos:

1. **Fomentar el uso de herramientas que ayuden al alumnado de Ciencias de la Salud a memorizar contenidos concretos.** Para ello se propondrá la realización de reglas mnemotécnicas donde se trabajen contenidos académicos concretos de las asignaturas de Microbiología, Parasitología e Inmunología.
2. **Promover el uso de herramientas que mejoren la comprensión, la relación y la capacidad de síntesis de la información del alumnado en Ciencias de la Salud.** Para ello se propondrá la realización de mapas conceptuales en la que el estudiantado deberá ser capaz de sintetizar contenidos de las asignaturas de Microbiología, Parasitología e Inmunología, facilitando de esta forma la comprensión y la memorización de los mismos.
3. **Posibilitar la puesta en común del material docente entre el alumnado de Ciencias de la Salud.** Para ello las docentes han puesto en marcha una página web que permita compartir el material creado por cada estudiante en las asignaturas de Microbiología, Parasitología e Inmunología, independientemente del curso y el grado al que pertenezcan. De esta forma dispondrán de una fuente adaptada y actualizada con material fundamental de consulta y apoyo en su aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

3.1. PLANIFICACIÓN DE LAS TAREAS.

La organización y planificación de las diferentes actividades a desarrollar en este proyecto fue realizada por el profesorado responsable de la docencia de Microbiología, Parasitología e Inmunología en los distintos cursos y Grados de nuestra Facultad. La propuesta de actividades y su organización temporal fue adaptada para cada asignatura, curso

académico y Grado por el equipo docente. La organización y planificación temporal de las actividades es esencial para la consecución de los objetivos planteados.

3.2. NORMAS COMUNES DE LAS TAREAS ENTRE ASIGNATURAS.

Se realizó una guía de instrucciones facilitada al alumnado que incluía toda la información necesaria para la correcta realización de las actividades como la organización de los participantes, formato de presentación, normas para su elaboración, fechas y formatos de envío. Dicha guía se publicó en el aula virtual y se explicó durante el primer día de clase de cada asignatura. Se describen a continuación las normas comunes y consensuadas entre asignaturas.

3.2.1. Normas comunes de la actividad de regla mnemotécnicas.

- Participantes: La actividad fue dirigida por separado al estudiantado matriculado en las asignaturas “Microbiología, Parasitología e Inmunología Humana” de 3º curso del Grado en Medicina, “Inmunología” de 2º curso del Grado de Farmacia y “Parasitología” de 3º curso del Grado en Farmacia, todas de la URJC.
- Normas de elaboración: Los formatos aceptados fueron cuatro: palabras u oración corta, imagen de elaboración propia asociada a una oración (ambas con tamaño de letra bien legible y en formato de imagen jpg), canción en formato de audio “.mp3” y vídeos breves de no más de 1 minuto de duración en un formato popular (“.mp4”, “.avi”, etc.). En ninguno debía figurar el nombre de los/as autores/as.
- Revisión: Todas las reglas pasaron un programa antiplagio para verificar que eran originales y se excluyeron del concurso aquellas con errores conceptuales.
- Publicación: Todas las reglas presentadas se publicaron en la web Vidas Mínimas <https://webmicrobiologia.wixsite.com/website> (González-Escalada et al., 2021) de forma anónima y siempre tras el consentimiento del alumnado.

3.2.1. Normas comunes de la actividad de mapas conceptuales.

- Participantes: La actividad fue dirigida por separado al estudiantado matriculado en las asignaturas “Microbiología, Parasitología e Inmunología Humana” de 3º curso del Grado en Medicina y “Parasitología” de 3º curso del Grado en Farmacia, todas de la URJC.
- Normas de elaboración: Los mapas debían ser enviados en formato .jpg sin el nombre de los/as autores/as.
- Revisión: Se mandó corregir o se excluyeron, según el caso, los mapas con errores conceptuales.
- Publicación: Todas las reglas presentadas se publicaron en la web Vidas Mínimas (<https://webmicrobiologia.wixsite.com/website>) de forma anónima y siempre tras el consentimiento del alumnado.

3.3. PARTICULARIDADES DE LAS ACTIVIDADES EN CADA ASIGNATURA

La guía común de instrucciones para cada una de las tareas (sección 3.2) fue adaptada a las particularidades de cada asignatura que señalamos a continuación:

3.2.1. Asignatura “Microbiología, parasitología e inmunología humana” de 3º curso del Grado de Medicina.

En esta asignatura se realizaron las actividades de elaboración de reglas mnemotécnicas y mapas. A continuación, desglosamos las características de cada una de las actividades:

- a. Reglas mnemotécnicas: La actividad de elaboración de reglas mnemotécnicas se propuso en formato concurso, completamente voluntario. Al tratarse de una asignatura anual, el concurso se realizó en dos fases, la primera con contenidos de Inmunología, y la segunda con contenidos de Microbiología y Parasitología. Podían participar en el concurso todos los estudiantes matriculados en la asignatura “Microbiología,

Parasitología e Inmunología Humana” del Grado en Medicina de la URJC tanto de forma individual como por equipos de un máximo de 3 personas. Solo se aceptaba 1 regla mnemotécnica por participante o equipo en cada fase. La entrega se realizó mediante correo electrónico a las profesoras de la asignatura y debían ir sin la firmar de los autores para evitar problemas de “sesgo” a la hora de las votaciones por el resto del alumnado.

Se indicaron las fechas de envío, publicación, votación y resolución para cada concurso adaptadas al calendario del curso académico (como ejemplo véase tabla 1). Las fechas límite de envío se hicieron coincidir con la finalización de los bloques de Inmunología (mes de noviembre) por un lado y Microbiología y Parasitología (mes de abril) por otro.

Tras su revisión, las reglas se publicaron, para cada fase, en la web Vidas Mínimas entre 2-8 días después de la fecha límite de envío. La votación se realizó entre 1-2 días después de la publicación y los resultados de las votaciones se publicaron a través del aula virtual al día siguiente siendo la regla ganadora del concurso la que recibió más votos.

TABLA 1. Ejemplo de distribución de fechas para el concurso en el curso 2021-2022.

FASES	TAREA	FECHA
FASE 1. Inmunología	Envío	16 de noviembre de 2021
	Publicación	18 de noviembre de 2021
	Votación	19 de noviembre de 2021
	Resolución	20 de noviembre de 2021
FASE 2. Microbiología y Parasitología.	Envío	22 de abril de 2022
	Publicación	26 de abril de 2022
	Votación	4 de mayo de 2022
	Resolución	5 de mayo de 2022

- b. Mapas conceptuales: La actividad de creación de mapas conceptuales fue obligatoria. Los mapas conceptuales se realizaron a partir de los contenidos de Microbiología y Parasitología exclusivamente.

La participación fue en equipos. El alumnado disponía de un mes para distribuirse en grupos de entre 3 y 4 personas. Una vez organizados, el delegado/a del aula era el responsable de transmitir el listado de grupos a las docentes de la asignatura.

Las docentes asignaron un microorganismo a cada uno de los grupos a través del aula virtual. Si bien cada grupo de estudiantes escogía el formato para elaborar los mapas libremente, debían figurar las principales características del microorganismo (correctamente escritas o dibujadas): características y descripción microbiológica, mecanismo de transmisión y de patogenicidad, cuadros clínicos, diagnóstico, tratamiento y prevención. El envío fue por medio de correo electrónico a las profesoras que imparten la asignatura indicando en el asunto el nombre del microorganismo con fecha límite de entrega de 10 días naturales después de que el microorganismo en cuestión hubiera sido explicado en el aula.

La puntuación que el alumnado podía obtener por la elaboración del mapa fue de 0-0,4 puntos. Dicha puntuación se sumó directamente a la nota final del bloque de Microbiología y Parasitología de la asignatura, una vez que dicho bloque y la asignatura estuvieran aprobados.

3.2.2. Asignatura “Inmunología” de 2º curso del Grado de Farmacia.

En esta asignatura se realizó únicamente la actividad de elaboración de reglas mnemotécnicas también en formato concurso. La guía de instrucciones fue la misma la descritas en el apdo. 3.2.1. El concurso se realizó en una única fase. Al tratarse de una asignatura impartida en el primer cuatrimestre del curso, las fechas de entrega, publicación, votación y resolución coincidieron con la finalización de la asignatura (mes de diciembre), de manera que el concurso fuera resuelto antes de la convocatoria ordinaria de exámenes de enero.

3.2.3. Asignatura “Parasitología” de 3º curso del Grado de Farmacia.

En esta asignatura se realizaron las actividades de elaboración de reglas mnemotécnicas y de mapas conceptuales. Las actividades se plantearon como una actividad voluntaria e individual y se plantearon en dos fases,

la primera para la realización de una reglas y un mapa sobre protozoos con fecha límite de entrega a mediados del primer cuatrimestre (mes de noviembre) y la segunda fase para la realización de una reglas y un mapa sobre helmintos cuya fecha límite de entrega es a finales del cuatrimestre, y por tanto de la finalización de la asignatura (mes de diciembre). La entrega fue por medio de la herramienta de Tareas del Aula virtual con fecha límite antes de la convocatoria ordinaria de exámenes de enero.

- a. Reglas mnemotécnicas: Cada estudiante debía escoger un concepto relacionado con protozoos y con helmintos sobre el que realizar las reglas.
- b. Mapas conceptuales. Cada estudiante debía escoger un protozoo y un helminto sobre los que realizar sendos mapas que reflejaran todas las principales características de cada uno. El dibujo debía estar en una misma hoja, sin apenas texto y con coherencia en el diseño (distintos colores de flechas para la vía de transmisión, para el mecanismo patogénico, para los síntomas, etc.). Además, el dibujo debía de hacerse a mano.

3.4. PÁGINA WEB “VIDAS MÍNIMAS”.

El equipo de docentes implicado en este proyecto de innovación docente diseñó la página web Vidas Mínimas (<https://webmicrobiologia.wixsite.com/website>) utilizando la plataforma gratuita WiX.com (González-Escalada et al., 2021).

4. RESULTADOS

Presentamos los resultados de la realización de dos actividades formativas, la elaboración de reglas mnemotécnicas y de mapas conceptuales, que complementaron la enseñanza tradicional basada en las clases magistrales en Grados de Ciencias de la Salud.

4.1. CREACIÓN DE REGLAS MNEMOTÉCNICAS.

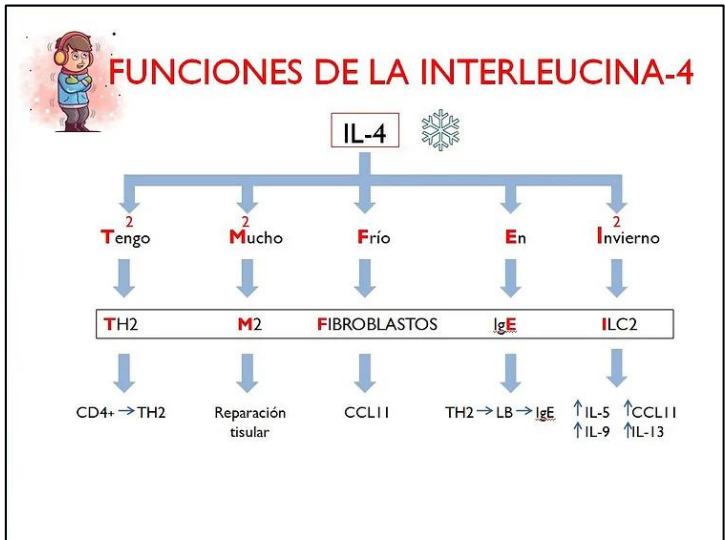
La creación de reglas mnemotécnicas se realizó en tres asignaturas diferentes que se imparten en dos grados distintos de la Facultad de Ciencias de la Salud. Esta actividad, de carácter voluntario, se llevó a cabo por

primera vez en la asignatura de “Microbiología, Parasitología e Inmunología humana” del grado en Medicina en el curso 2019-2020 y se mantuvo hasta el curso 2022-2023. En el grado de Farmacia se propuso también con participación voluntaria en las asignaturas de “Inmunología”, durante el curso académico 2020-21 y “Parasitología” en los cursos 2021-2022 y 2022-2023.

Como actividad formativa tuvo buena acogida en la asignatura de “Microbiología, Parasitología e Inmunología” (grado en Medicina) y en “Parasitología” (grado en Farmacia), con el envío y publicación de una total de 47 reglas sobre Inmunología y 132 sobre “Microbiología y Parasitología”. Sin embargo, entre el alumnado de la asignatura de Inmunología del grado de Farmacia la actividad no suscitó tal interés ya que ninguno de los alumnos matriculados participó voluntariamente en el concurso.

Los formatos mayoritariamente elegidos por los estudiantes para la creación de las reglas fueron el de palabras u oración corta y el de imagen o figura de elaboración propia asociada a una oración. En la figura 1 se muestra un ejemplo de regla mnemotécnica enviada y publicada en la web Vidas Mínimas.

FIGURA 1. Ejemplo de regla mnemotécnica enviada y publicada en la página web Vidas Mínimas.

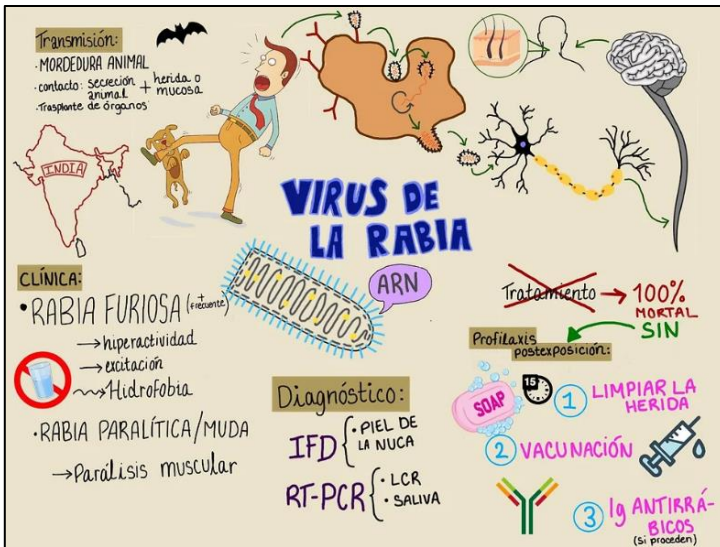


4.2. ELABORACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES.

La realización de mapas conceptuales se puso en marcha en dos asignaturas diferentes que se imparten en dos grados distintos de la Facultad de Ciencias de la Salud. Esta actividad fue obligatoria en la asignatura de “Microbiología, Parasitología e Inmunología humana” del Grado de Medicina y voluntaria en “Parasitología” del Grado de Farmacia y en ambas se realizó en los cursos 2021-2022 y 2022-2023.

La elaboración de mapas conceptuales sobre microorganismos y parásitos ha mostrado una participación exitosa no sólo entre el estudiantado de Medicina, sino también entre el alumnado de Farmacia, donde la actividad se propuso con carácter voluntario, pudiéndose reunir hasta un total de 84 mapas entre ambos grados.

FIGURA 2. Ejemplo de mapa conceptual enviado y publicado en la página web *Vidas Mínimas*.



4.3. CREACIÓN Y DISEÑO DE LA PÁGINA WEB VIDAS MÍNIMAS.

El equipo de docentes creó y mantuvo la página web *Vidas Mínimas* con el propósito de que todo el material generado por el estudiantado pudiera estar a disposición del alumnado matriculado en asignaturas

relacionadas con la Microbiología, la Parasitología y la Inmunología de grados de Ciencias de la Salud, indistintamente del curso o grado universitario. La página web generada con la plataforma WiX.com se estructuró diferenciando los dos tipos de recursos generados: reglas mnemotécnicas y mapas conceptuales (Figura 3).

A su vez, las reglas mnemotécnicas se clasificaron en dos categorías: Microbiología y Parasitología por un lado e Inmunología por otro. En la pestaña de Inmunología pueden encontrarse todas las reglas relacionadas con conceptos concretos de dicha materia y también se presenta una pestaña del concurso que esté activo en cada curso académico (figura 4).

FIGURA 3. Imagen del portal de inicio de la página web *Vidas Mínimas*.



FIGURA 4. Imagen de la organización de la pestaña de reglas mnemotécnicas de Inmunología de la página web *Vidas Mínimas*.



Tanto los mapas conceptuales como las reglas mnemotécnicas de Microbiología y Parasitología se clasificaron en subcategorías según el tipo de agente microbiano: bacterias, virus, hongos y parásitos (Figura 5). Además, dentro de éstas, las imágenes se encuentran ordenadas en apartados en función de las familias o de las características de cada uno de los agentes patógenos en cuestión (figuras 5 y 6). Esto simplifica el acceso a los distintos microorganismos y facilita el estudio a los estudiantes que quieran consultarla. También se presenta una pestaña para acceder solamente a los trabajos del concurso que esté activo en cada curso académico.

FIGURA 5. Imagen de la organización de los mapas conceptuales de Microbiología y Parasitología de la página web *Vidas Mínimas*.

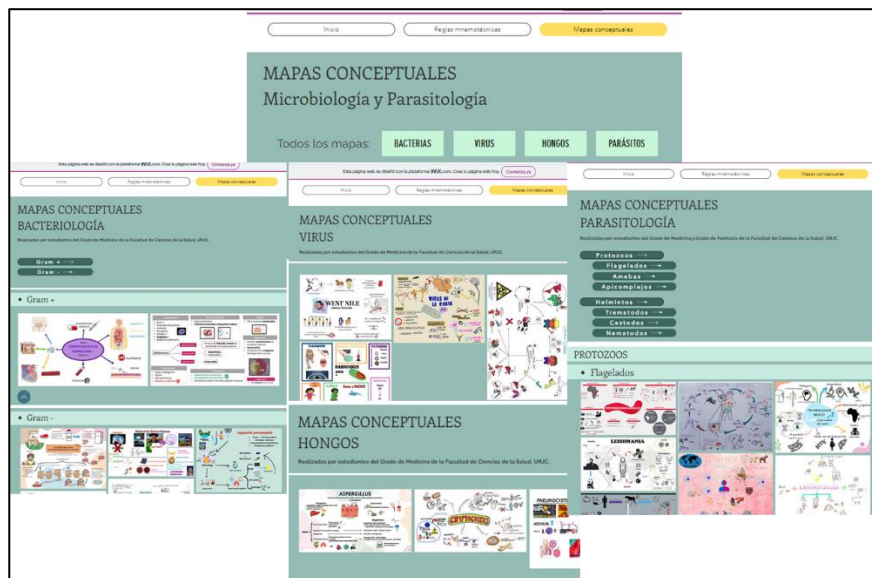
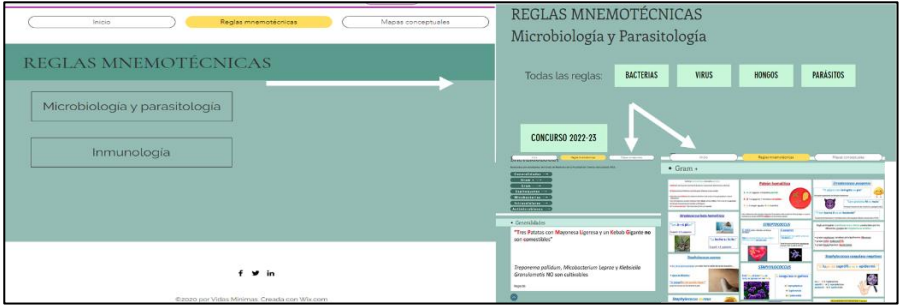


FIGURA 6. Imagen de la organización de las reglas mnemotécnicas de Microbiología y Parasitología de la página web *Vidas Mínimas*.



4.3. OPINIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTADO.

Los comentarios del alumnado respecto de la utilidad y utilización de los recursos generados y compartidos en la web *Vidas Mínimas* se hicieron mediante una encuesta con preguntas abiertas. Destacaron la utilidad de los mapas conceptuales no sólo de manera individual, ya que la actividad les ayudaba a comprender mucho mejor un microorganismo concreto, si no también colectiva, pues disponer de mapas conceptuales de muchos de los microorganismos estudiados les facilitaba el estudio de cara a las pruebas teóricas de cada asignatura. Las reglas mnemotécnicas quedaron relegadas a un segundo plano, siendo, en general, menos consultadas y utilizadas por el alumnado.

5. DISCUSIÓN

Aunque se ha descrito que el uso de herramientas como la mnemotecnia o la creación de mapas conceptuales mejoran la memorización y comprensión de conceptos complejos en diferentes campos y contextos educativos (Fernández, 2010; García Franco et al., 2020; Silva Faz, 2017), su utilización como estrategia de aprendizaje en disciplinas impartidas en grados de Ciencias de la Salud como la Microbiología, Parasitología o Inmunología apenas se ha explorado. Estas áreas de conocimiento engloban términos complejos que, en ocasiones, no guardan relación con los que se explican en otras asignaturas, por lo que muchas veces su comprensión y estudio se ve dificultada. Por ello, el objetivo de este proyecto

ha sido dotar a nuestro alumnado de herramientas sencillas que les ayuden no solo a recordar dichos conceptos, sino también a comprenderlos e interiorizarlos de una manera más sencilla y duradera.

La mnemotecnia, como técnica de estudio creada y utilizada desde hace más de 2000 años (Fernández, 2010), permite que los alumnos asocien el nuevo concepto a una experiencia previa permitiéndoles recordarla a largo plazo. La mayor participación en la actividad voluntaria de creación de reglas mnemotécnicas en este proyecto se ha encontrado entre el alumnado de Parasitología del grado de Farmacia (100% en todos los cursos) seguida de los estudiantes de Medicina (20-30% dependiendo del curso académico). Ninguno de los estudiantes matriculados en la asignatura de Inmunología del grado de Farmacia participó voluntariamente en esta actividad. De acuerdo con los comentarios recibidos por el alumnado de esta asignatura, esta ausencia de participantes se debió, no a la falta de interés, si no a la sobrecarga de actividades docentes de carácter obligatorio que debían realizar al tiempo que se propuso la actividad.

El uso de los mapas conceptuales permite habilidades docentes necesarias para la apropiación de las esencialidades del contenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje (García Franco et al., 2020). La propuesta de una actividad formativa basada en la generación de mapas conceptuales en las disciplinas de Microbiología y Parasitología tuvo una buena acogida entre el estudiantado, no sólo en Medicina, donde se propuso como actividad obligatoria, si no también en Farmacia donde el carácter fue voluntario y hubo un 100% de participación en todos los cursos. La elaboración de mapas conceptuales fue utilizada también como herramienta evaluadora, permitiendo a las docentes evaluar no sólo la adquisición de conocimientos si no también competencias generales como la capacidad de síntesis. De acuerdo con los comentarios recibidos por el alumnado de ambos grados, esta actividad que realizaban por primera vez desde que cursaban estudios universitarios, les resultó de gran utilidad al facilitarles la comprensión de algunos temas y su estudio de cara a las pruebas teóricas. Además, la mayoría de los estudiantes reveló que durante la enseñanza secundaria habían adquirido la capacidad para la realización de mapas conceptuales, lo que sin duda facilitó su desarrollo en la universidad.

Destacamos dos puntos fuertes de nuestro proyecto: la calidad del material generado por los alumnos y la creación de una página web como espacio de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de distintos grados y cursos. La creación de la página web Vidas Mínimas fue un gran acierto, al permitir que los estudiantes de distintos grados y cursos pudieran compartir entre sí los recursos generados como herramienta complementaria para el estudio. De acuerdo con los comentarios recibidos por parte de los estudiantes de los diferentes grados, la web estaba bien organizada y permite la búsqueda de los recursos de una manera sencilla y rápida. También indicaron que visitaron la web en las fechas próximas a los exámenes teóricos de las asignaturas, especialmente para disponer de mapas conceptuales, sin dar apenas uso para su estudio a las reglas mnemotécnicas.

6. CONCLUSIONES

El proyecto llevado a cabo ha permitido favorecer, entre el estudiantado de grados de Ciencias de la Salud, la capacidad de crear, utilizar y compartir estrategias que les ayudan en la adquisición y comprensión de conocimientos teóricos en Microbiología, Parasitología e Inmunología, así como la extensión de uso para cualquier otra asignatura que lo requiera en su continuo proceso de aprendizaje en la universidad.

Entre las actividades propuestas y realizadas por el estudiantado, son los mapas conceptuales los mejor valorados al considerarlos una herramienta muy útil para el estudio.

7. REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. In *Agridged adition*. New York: Longman.
- Bloom, B. (1986). *Taxonomia de los objetivos de la educación la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II* (9th ed.). Ateneo.
- BOE. (2023). *BOE-A-2023-7500. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., & López-Meneses, E. (2016). Los mapas conceptuales multimedia en la educación universitaria: recursos para el aprendizaje significativo. *Campus Virtuales*, 5(1), 10–18. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.18.1.12313>
- Fernández, M. (2010). El uso de la mnemotecnia en los estudiantes japoneses. *JALT2009 Conference Proceedings*, 760–767.
- García Franco, V., García Núñez, R. D., Lorenzo González, M., Hernández Cabezas, M., García Franco, V., García Núñez, R. D., Lorenzo González, M., & Hernández Cabezas, M. (2020). Los mapas conceptuales como instrumentos útiles en el proceso enseñanza-aprendizaje. *MediSur*, 18(6), 1154–1162.
- González-Escalada, A., Azcárate, I. G., & Marín-García, P. (2021). *Vidas Mínimas*. <https://webmicrobiologia.wixsite.com/website>
- Herrmann, D. J., Raybeck, D., & Gruneberg, M. M. (2002). Improving memory and study skills: advances in theory and practice. *Hogrefe & Huber Publishers*, 306.
- Martínez Jaikel, T. (2012). Mapas conceptuales como herramienta para la presentación y búsqueda de relaciones entre artículos científicos. *Revista Educación*, 36(2). <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V36I2.5850>
- Pontes Pedrajas, A., & Varo-Martínez, M. (2016). Mapas conceptuales aplicados al tratamiento de temas medioambientales en la formación del profesorado de física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 20(2), 452–472. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V20I2.10429>
- Samanes, B. E. (2002). Gestión de la competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7–43.
- Searleman, A., & Herrmann, D. J. (1994). *Memory from a broader perspective*. McGraw-Hill.
- Silva Faz, J. P. (2017). La mnemotecnia como herramienta para el desarrollo de la semántica en niños de primer grado en la asignatura de español. *Revista Conexión*, 6(16), 22–38.
- Toro Pérez, G. P. (2016). *Enseñanza en educación superior: una aproximación a la evolución de la innovación en la enseñanza de disciplinas científicas, con énfasis en el uso de tic en ambientes de aprendizaje*. Universitat Autònoma de Barcelona.

NEW CHALLENGES FOR HIGHER EDUCATION: THE NEED TO IDENTIFY AND TRANSFER COMPETENCES IN THE GENERATIONAL HANDOVER PROCESSES

ELENE IGOA IRAOLA
Universidad de Deusto

FERNANDO DÍEZ RUIZ
Universidad de Deusto

ELENA QUEVEDO TORRIENTES
Universidad de Deusto

1. INTRODUCTION

The changes given in the society as well as the in the labour market has impacted the organizations competitiveness. These changes have influenced the structure, values and the organizations objectives. Currently, the employees are the center of the organization and the most valuable asset of companies is their knowledge (Beazley et al., 2002). One of the main consequences of this new reality of organizations is the high employee turnover (Ali & Mehreen, 2019). This phenomenon affects on the organization's knowledge retention as it complicates the registration of key employees' knowledge, competences and skills (Farooq, 2021). When it comes to creating a procedure to retain this knowledge, organizations find difficulties (Levy, 2011). Organizations start looking for these kinds of strategies when employees that have been working on the company for years start getting retired (Lombardi, 2019). The retirement process can be long but the management of their knowledge also can take years to the departments that are in charge of this process (Najafipour et al., 2022). The problem starts when there is no department on the organization that works with knowledge management (Torabi & El-Den, 2017).

Indeed, problems are also found when companies do not find necessary to priorities the management of employees' competences. The identification of the employee's competences as well as their knowledge is crucial not only to maintain the organization's competitiveness in the market but also for the recruitment of a new employee to replace the employee that is about to retire (Swanson et al., 2020). Thus, Once there are identified which are the skills and competences to carry out a specific task or job it will be easier to decide which internal or external candidate should take the job position (Halberstadt et al., 2019). In other words, it is important to identify the characteristics of the jobs that carry out employees who have key knowledge and know-how of the organization (Abili et al., 2011). Once the specific qualities of each key position are identified, it will be easier to search for candidates, transmit the knowledge and skills necessities to maintain organizational knowledge.

The mentioned procedures facilitate to continue producing and growing exponentially while maintaining business competitiveness in the labor market (Lombardi, 2019). To persevere the efficiency and the competitiveness of the company in the labour market, it is necessary to carry out a good knowledge transfer strategy (Burmeister et al., 2020). To this end, generational replacement processes are strategic elements to find candidates on the market or in the organization to maintain the needed knowledge and competencies in the organization, bringing effectiveness to the company (Najafipour et al., 2022). The implementation of these procedures helps on the identification of the competences of the employees and the roles that are carried out in each job position (Jackson, 2019). Carrying out these procedures can be a time and energy investment for organization, but in the long term it is fruitful for companies (Ali & Mehreen, 2019).

The correct creation and application of these procedures can help on the identification of the necessary skills of an employee to carry out a task. Moreover, on the long-term generational handover processes can help mitigate the knowledge loss of the organization and strengthen the organization culture, values and employees' engagement (Hall-Ellis, 2015). Definitively, organizations should take the generational handover processes as a matter of importance in their organizational objectives.

2. ORGANISATIONS

Organisations are experiencing difficulties on the employee's last stage of their careers, which is retirement, due to the lack of management on the retention of their knowledge (Calo, 2008). The generation that has already started getting ready for the retirement are baby boomers and one of the characteristics of this generation is that, on general basis, they have spent their entire professional careers on the same company (Cvenkel, 2020). Thus, the developed knowledge of an employee with these characteristics during the last 40 years in a specific position is very valuable for the company (Cox & Overbey, 2022). The knowledge of an employee in a key position can bring the company competitiveness, distinction, and positive economic impact (Eaglebarger, 2017). The demographic pyramids of the countries of the EU-28 show that there is not going to be enough personnel to hold up the high amount of the retirements of baby boomers (European Commission, 2014). Indeed, some organisations state that they do not have any kind of strategies to carry out knowledge transmission on their workforce (Ali & Mehreen, 2019). The lack of strategy and the decreasing number of candidates in the labour market, complicates the succession of specific job positions (Johnson, et al., 2018). The current socioeconomic situation in the labour market is related the falling birth rate in the last decades and the change of mentality on the new generations (millennials, generations Y and Z) (Cucina, et al., 2018). The mentioned last two generations are the most who differ from the baby boomers in terms of the organisational values (Gabrielova & Buchko, 2021).

2.1 KNOWLEDGE RETENTION

Knowledge retention happens when experienced employees that are about to retire transfer effectively knowledge to junior or senior employees that are willing to stay in the company (Ropes, 2013). Thus, knowledge retention is understood as a bidirectional learning process because both employees learn: the employee with less experience learns from the know-how of the expert employee, whereas the more experienced employees can learn from younger generations' knowledge of the management of technical and digital resources (Ebrahimi et al., 2008).

Knowledge retention is also known as intergenerational knowledge transfer and it is essential for companies' survivance on an era where the retirement of baby boomers is going to increase exponentially on the following years and there is not going to be enough workforce on the labour market to replace the retirees (Harvey, 2012). Knowledge retention is key for organisations to create strategies and procedures to overcome the mentioned problems (Burmeister & Deller, 2016). Thus, knowledge retention consists on maintaining and not losing the knowledge that has been created by employees on the organisation during years (Martins & Meyer, 2012). The success of knowledge transfer is based on the ability of the younger employees to internalise and apply the learned concepts and the know-how of the experienced employees that are about to retire (Beazley et al. 2002). An important factor in order to retain knowledge on the organization is motivation, thus, reward strategies should be applied when knowledge transfer is carrying out (Ropes, 2014).

When it comes to knowledge retention in organizations, it is necessary to carry out strategies (Ramona & Alexandra, 2019). According to Levy (2011) one key factor to transfer knowledge is creating a planification and afterwards implementing the designed plan. When it comes to the strategies, it is important to highlight the significance of considering the unexpected situations that could happened in the knowledge transfer process during the retirement of and employee as well as the best practices (Levy, 2011). These strategies to retain organizational knowledge can be based on technological or non-technological resources, the choice would depend on the company's priorities (Levallet & Chan, 2019).

The retirement, the process to leave the company, has a direct effect on the knowledge retention (Martins & Meyer, 2012). The research carried out by Farooq (2021) shows that those employees that have a positive retirement are more prompted to share their knowledge and have more efficient results than the ones that had a bad experience on their leave.

2.2 COMPETENCES

Competences are understood as the abilities, behaviors and the amount of knowledge that allows employees to carry out effectively their tasks at work and on academic and personal settings (Jackson, 2019). In higher education organizations, the academic employees' knowledge and working strategies are key factor for the competitiveness of the organizations (Zhao et al., 2021). Therefore, the role of the identification of the competences is necessary for knowledge retention and knowledge transfer strategies (Sikombe & Phiri, 2019). Identifying the competences needed for each position enables obtaining competitive advantages to the organization. The classification and identification of the competences will facilitate the planification of knowledge transfer strategies (Chernikova et al., 2021).

On the educational context, it is possible to identify two type of competences which are essential for the competitiveness of the of the organizations and to transfer the needed technical, theoretical and practical knowledge.

The transversal or soft competences (Miranda et al., 2021):

- Critical Thinking: The ability to face problems and carry out problem-solving techniques.
- Cooperation: The ability to administrate the work group and responsibilities through the group members in order to carry out a complex task.
- Collaboration: Having the skills to interact and work with other employees with different characteristics in projects.
- Communication: Having the ability to express their ideas in oral, graphic, or written ways using the needed technological resources.
- Creativity & Innovation: Being able to design, develop and research solutions to problems or to carry out a project.

And, the disciplinary or hard competences which are (Miranda et al., 2021):

- Training and development of functional, technical and technological knowledge skills for successful workplace performance. Working on these abilities is essential for specific tasks that are carried out in departments.
- Promote the capacity to research, design, create and implement new technologies. This ability is key for modern educational contexts as the majority of job positions in higher education setting require developing these skills to carry out daily tasks.
- Promote the use of emerging technologies and best practices to propose technology-based solutions. In relation to the last point, using these abilities will facilitate finding out solutions in a faster and more effective way.

In this way, the identification of competences in key positions is necessary for the competitiveness and effectiveness of organizations. Identifying competences will facilitate knowledge transfer processes because once is diagnosed the abilities that are needed to carry out a task is easier to train and gain the needed competences.

2.3 KNOWLEDGE TRANSFER

Organizational knowledge is understood as the mixture of the ability of employees to execute their tasks, also known as the know-how, and their theoretical internalised knowledge to carry out their duties on the workplace (Tsoukas & Vladimirou, 2001). Knowledge is in constant change; therefore, two key factors are needed to understand what knowledge transfer is: time and knowledge (Nerkar, 2003). Thus, those employees that spend more time in the organisation would have broader knowledge (Loebbecke et al., 2016).

Another factor that it should be considered is leadership. For organizations, leadership is essential, as it is an instrument that helps is an instrument that helps to align organizational values and employee values

(Ciulla, 2020). Leadership style defines the organizational culture (Arif et al., 2019), influences the internal communication of the organization (Yue et al., 2019), impacts employees' organizational commitment (Buil, et al., 2019) and on the organizational well-being of workers (Arnold, K. (2017). Likewise, it is a crucial element in organizational competitiveness (Azeem et al., 2021). Not all organizations have the same leadership style as each organization has its own structure, values and objectives, (Azeem et al., 2021). That is why not all leaders, managers or middle managers have the same personal and work characteristics. Depending on the type of leadership, the development and the transmission competencies of the employees will differ.

On business contexts it is possible to differ different type of knowledges: human knowledge that refers to the know-how of an individual when it comes to carry out a task (Zuboff, 1988); the social knowledge that consists on the contacts or the network that has an individual within a group or organisations (Cohen & Prusak, 2001); cultural knowledge means the individual's understanding of the organisation's working or behaving codes which is integrated on the organisation's culture (Ouchi, 1979); the last type of knowledge is structured knowledge which is based on the information that individuals need to know in order to work with the resources or machines that an organisation have (Zuboff, 1988).

According to Martinkenaite (2011) knowledge transfer needs to carry out in two phases, on the first stage organizations and employees need to acquire knowledge and afterwards, on the second stage, exploited it. In order to carry out an efficient knowledge transfer external knowledge should also consider (Wei Chong, 2011). In the study carried out by Abili et. al., (2011) they stated that one key factor for organizations in knowledge transfer is knowledge sharing between employees. The efficiency of knowledge sharing will depend on the organization's structure, the organization culture and the interaction of departments and employees (Lin, 2008).

Considering that the transmission of skills and knowledge is a key factor for organizational benefits, companies are implementing different strategies to extract and analyze the different modes of transmission between Poworkers (Tavasieva, et al., 2019). Despite being beneficial, one

of the problems faced by companies is that most workers do not want to share their knowledge with other colleagues (Somayeh, 2017). This may be due to lack of trust between peers (Poehabut et al., 2018), lack of a common vision within the organization (Slatten et al., 2021), organizational culture (Terzi, 2016) or the energy (fatigue) it may take for the individual to carry out this transmission of knowledge and skills (Dextras & Marchand, 2016). Another problem that organizations have is the lack of a procedure (Ali & Mehreen, 2019). This last problem stems from the diversity of the characteristics that each job position has (Haurer & Williams, 2020). Each sector, market and position have specific cognitive, physical, technical or social peculiarities, so creating a procedure requires a lot of precision in its design (Seo, 2021). Therefore, the difficulties come from the inability to identify the knowledge as key competencies of a position, and the creation of specific procedures.

Knowledge sharing strategies, and therefore, knowledge transfer procedures are needed on organizations such as universities or research centers where information is exchanged constantly (Nooshinfard & Nemati-Anaraki, 2014). Sharing information and knowledge between organizations or colleges can improve the work efficiency of employees and will give the organization an opportunity to maintain corporate knowledge (Yoon et al., 2011). In order to accomplish this, is necessary to work on the bidirectional trust of the employees or institutions that are working together (Kuo, 2013).

2.4 GENERATIONAL HANDOVER

One of the key strategies to avoid talent loss in higher education is to anticipate and predict the high number of retirements of scholars as the current lack of candidates in the labour market with the needed characteristics to retake the positions (Groves, 2018). This planification helps carrying out the knowledge transfer and retention, and it is called, generational handover (Jackson & Allen, 2022).

Generational handover is known as the transmission of (I) theoretical competences, (II) practical knowledge, (III) soft, social and technical skills and (IV) the know-how (Cox & Overbey, 2022) from an expert employee (that is ready to get retired) to a junior or new employee that

is going to take his/her position (Clarke et al., 2019). The purpose of generational handover is to maintain the necessary knowledge and skills in the organization (Tavasieva et al., 2019). This process focuses more on experienced workers who are close to retirement (Garcia, 2020). The aim of generational handover is to transfer the necessary competencies of a position in order to maintain the skills and the knowledge of the employee in the company, and thus, maintain business competitiveness (Pandiyani & Jayalashmi, 2016).

The research conducted by Ferrari (2021) stated that there are social mechanisms (social norms) and human behaviours (attitudes, perception of feasibility, strategic decision-making processes) that have direct negative influence on carrying out succession plans and generational handover processes as most of them are postponed. Indeed, not carrying out properly the generational handover processes can influence on the leadership of higher education institutions (Ahmad et al., 2020). According to Jackson & Allen (2022) an efficient generational handover needs a previous analysis of the culture, leadership, awareness of necessities of employees and analysis of internal talent of the institutions. This previous research on the organization should benefit institutions on the candidate selection to carry out the succession plan (Ritchie, 2020).

To provide high quality services in higher education is necessary to maintain knowledge (academic, technical...) and the know-how of the scholars even if they are retired or are going to retired in the following years (Muqadas et al., 2017). The talent loss of institutions due to an inappropriate knowledge transfer could have a direct effect on the competitiveness of departments, research groups and courses of higher education institutions (Puntillo et al., 2022). Therefore, generational handover strategies should be suggested in higher educational institutions to improve the standards and maintain knowledge in the organizations.

3. OBJECTIVES

To carry out this study, two research questions were established in order to analyse the need to identify and transfer competences in the generational handover processes:

- Research question 1: Identify the differences on the generational handover between the three main employment activities of a professor (university teaching, research, and management).
- Research question 2: Identify the effectiveness on the strategies to transfer the knowledge to the successors on the three employment activities of professors.

4. METHODOLOGY

4.1 PROCEDURE

To carry out this study, qualitative data was obtained through the responses given by participants in open questions related to the three main employment activities of professors (university teacher, research, management). To obtain results, etiquettes were added to key words in participants responses to gather concepts. This questionnaire was passed once to the participants to obtain the descriptive information.

4.2 PARTICIPANTS

The sample of this study is constituted by 70 university employees ready to get retired in the following years or that are already retired. 61.29% of the participants were male and the mean age of the sample was 64.7 years old.

4.3 INSTRUMENT

An ad-hoc questionnaire was created via Qualtrics. This questionnaire has different sections that cover different topics such as the retirement process in the organisation, knowledge transfer, emotions during the retirement, emotional intelligence, and resilience. To carry out this study, we have focused on the knowledge transfer section.

4.4 DESIGN

In order carry out this research we decided to choose a non-experimental design because there is no analysis of a control independent variable and we did not carry out any kind of intervention.

5. RESULTS

The results obtained related to the first research questions are that there were differences on the three main employment activities of professor. If we focus on the first activity which is university teaching, it is possible to state that the 36% of the participants consider essential to transfer the lectures competences, whereas the 31% says that aspects of methodology should be transferred, 31% mentioned that teaching knowledge should be transferred and just the 3% considered necessary to transfer interpersonal skills (on Table 1 there is explanation of the mentioned terms).

Figure 1 Essential skills to transfer on university teaching's generational handover

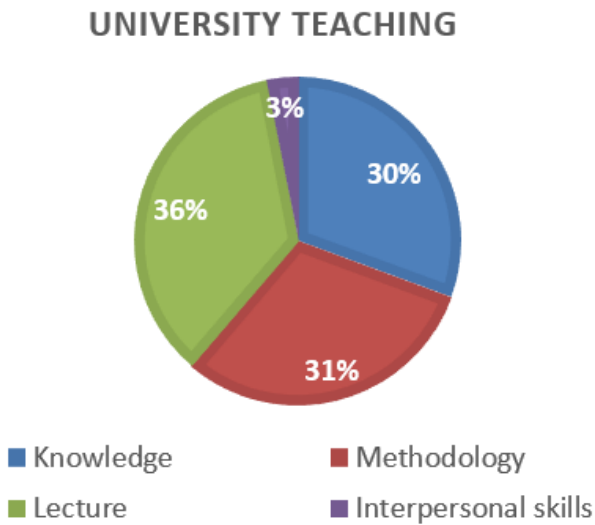


Table 1 Aspect to consider in the university teaching on the generational handover of a professor

Terminology used	Meaning
Knowledge	Content of the lectures, extracurricular activities, the expertise...
Methodology	Team building, lecturer’s orientation towards a subject, problem facing...
Lecture	Know-how, subjects, personal experience with students, work capacity...
Interpersonal skills	Responsibility, communication skills, empathy, university membership...

If we analyse the research aspects that participants consider important on the generational handover we could say that 48% stated that competences related to resources should be transferred, 30% of the participants stated that the know-how should be transferred, the 13% considers that skills related to team work should be explained, just the 9% said that skills related to knowledge should be transferred (on Table 2 there is explanation of the mentioned terms).

Figure 2 Essential skills to transfer on the university researcher’s generational handover

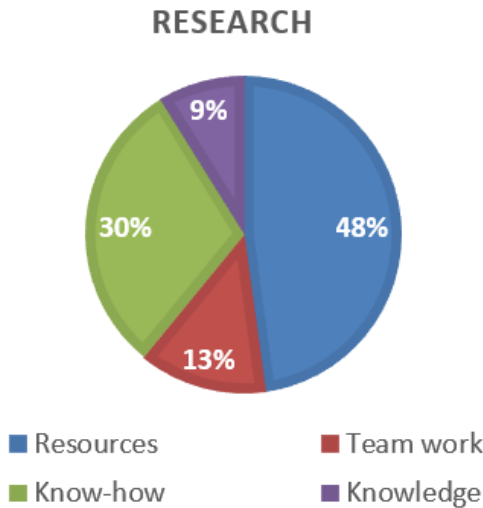


Table 2 Aspect to consider in research on the generational handover of a professor

Terminology used	Meaning
Resources	Organisation contacts, advanced techniques in qualitative research, ICT skills, learn how to reach projects
Teamwork	Responsibility, social and interpersonal skills, development of group values...
Know-how	Perseverance, research topic initiation, adjustment to the need of the project...
Knowledge	Steps to carry out a research, research aptitudes...

Taking into account the last activity of a professor, which is management, we can say that the 38% of the participants considered necessary to transfer soft skills, whereas the 31% considered necessary transmitting competencies for efficiency, the 23% of the participants considered important to work on knowledge aspects and just the 8% stated that interpersonal skills should be transferred to carry out a proper generational handover in the higher education (on Table 3 there is explanation of the mentioned terms).

Figure 3 Essential skills to transfer on the university management generational handover

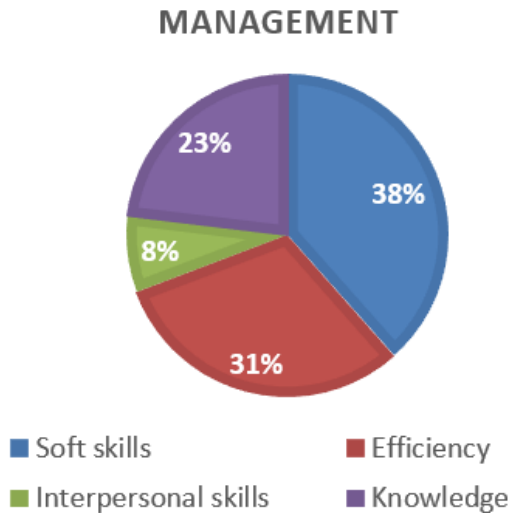


Table 3 Aspect to consider in management on the generational handover of a professor

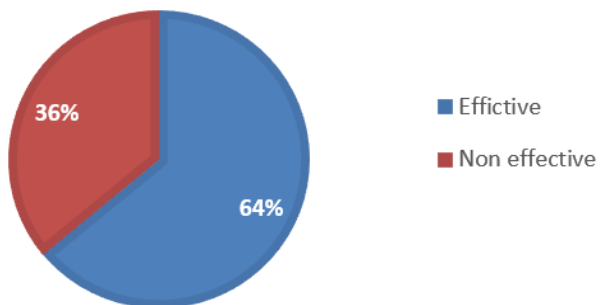
Terminology used	Meaning
Soft skills	How to treat people depending on the background and taking care of people.
Efficiency	Management processes, time management, conflict resolution, teamwork, management aptitudes...
Knowledge	Non-academic expertise, achievement recognition...
Interpersonal skills	Steps to carry out a research, research aptitudes...

Therefore, it is possible to observe that there are differences on the aspects that should consider in the generational handover of the three areas of scholars' duty. Even if there were differences on the competences that should be transferred on the three areas, there were two transversal competences in the three activities 8 which were interpersonal skills and knowledge.

In terms of the second research question, the results showed us that 64% of the participants consider effective the knowledge transfer strategies used on their institution, whereas the 36% consider non-effective the strategies used for their generational handover on their institution.

Figure 4 Effectiveness of the knowledge transfer strategies

Measuring the effectiveness of the knowledge transfer strategies



6. DISCUSSION

Even if the results seemed to be positive in terms of the effectiveness of the knowledge transfer strategies in the higher education institutions, further improvement should be done to obtain better generational handover processes. This study shows the importance of the role of the competences in the higher education institutions as the identification of these abilities help the improving knowledge transfer strategies. Different aspects such as specific skills, knowledge and resources should be considered part of the succession plans to complete successful generational handover processes.

Focusing on what actual professionals consider essential to transfer on their generational handover processes could help institutions improve their knowledge retention and, therefore, be more competent in the labour market. The care of the retirees and their knowledge in higher education is essential to have a bidirectional contentment (Crow, 2021). Thus, more strategies should be created to support generational handover in higher education focusing on the needs and perspectives of professionals (Hall-Ellis, 2015).

The results obtained on this research could help improve the quality of the retirements of the professionals on higher education. Having more personalised and centred generational handover processes improves maintaining knowledge on the organisations (Appelbaum, 2012). Different studies show that active listening on succession plans as well as generational handover processes can generate fulfilment on a personal and professional level to the individuals that are about to get retired (Perry & Parikh, 2018).

Some of the limitations of this research is the size of the sample, it would be interesting having a bigger number of participants in order to have more perspectives to analyze the results. Also, this research just considers former and active employees of one higher education institutions therefore, it would be interesting having more institutions of different characteristic participating on the study. The participation of different type of higher education institutions would give opportunity to analyse the

similarities and differences of strategies used for knowledge retention and knowledge transfer depending on corporates 9 characteristics.

7. CONCLUSION

This research plays a pioneering role on the contribution of the understanding of the current situation on knowledge transfer on higher education institutions when it comes to retirements. Indeed, it gives a wider perspective of how active and already retired professional understand the knowledge loss on higher education and the impact of that on organizations' competitiveness. This study underlines the importance of the succession plans and generational handover processes for the prosperity of higher education institutions.

This study gives an accurate picture of which are the new challenges for higher education in terms of knowledge transfer. It highlights the need to identify and transfer the competences of employees in generation handover processes. Likewise, this research gives us a better understanding of the situation of knowledge transfer strategies in the higher educational organizations. Indeed, this study identifies which are the most necessary competences of employees to transfer on generational handover processes.

This research gives us indications of the characteristics of the competences that an employee that is about to get retired should transfer to the employees that would replace him/her. Thus, this research has allowed us to identify which is the state of the efficiency of the current generational handover processes on the higher education institutions. Results show that generational handover processes can be improved in this sector. Future lines of research are suggested to have a better understanding of the reality of higher education institutions in order to create more efficient knowledge retention strategies and to define more competent knowledge transfer processes. In conclusion, this study is a step forward on the research of knowledge management that improves on the quality of the generational handover processes. The contribution of this study could improve the competitiveness and effectiveness of the companies as well as the market position of the organization.

- Buil, I., Martínez, E., & Matute, J. (2019). Transformational leadership and employee performance: The role of identification, engagement and proactive personality. *International journal of hospitality management*, 77, 64- 75. <https://bit.ly/3R3ofyD>
- Burmeister, A., & Deller, J. (2016). Knowledge retention from older and retiring workers: What do we know, and where do we go from here? *Work, Aging and Retirement*, 2(2), 87-104. <https://bit.ly/43RcBKL>
- Calo, T. (2008). Talent management in the era of the aging workforce: The critical role of knowledge transfer. *Public Personnel Management*, 37(4), 403-416. <https://bit.ly/3Jo3BnX>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Fink, M. C., Timothy, V., Seidel, T., Fischer, F., & DFG Research group COSIMA. (2020). Facilitating diagnostic competences in higher education: a meta-analysis in medical and teacher education. *Educational Psychology Review*, 32, 157-196. <https://bit.ly/3poHXcr>
- Ciulla, J. (2020). The Importance of Leadership in Shaping Business Values. *The Search for Ethics in Leadership, Business, and Beyond*, 50, 153-163. <https://bit.ly/44B35Lp>
- Clark, H., Jassal, P. K., Kyte, S. B., & LeFebvre, M. (2019). The new learning economy and the rise of the working learner. *The Wiley handbook of global workplace learning*, 67-81. <https://bit.ly/3p8z8DM>
- Clark, L., Nyce, S., Ritter, B., & Shoven, J. (2019). Employer concerns and responses to an aging workforce. *The Journal of Retirement*, 6(4), 82-99.
- Clarke, A. J., Burgess, A., van Diggele, C., & Mellis, C. (2019). The role of reverse mentoring in medical education: current insights. *Advances in Medical Education and Practice*, 693-701. <https://bit.ly/3JjL4cl>
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Harvard Business School.
- Cox, V., & Overbey, J. A. (2022). Generational knowledge transfer and retention strategies. *Development and Learning in Organizations*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://bit.ly/3NE4TOd>
- Crow, G. (2021). In search of role models of successful academic retirement. *Contemporary Social Science*, 16(5), 604- 617. <https://bit.ly/3Nl0sqa>
- Cucina, J., Byle, K., Martin, N., Peyton, S., & Gast, I. (2018). Generational differences in workplace attitudes and job satisfaction: Lack of sizable differences across cohorts. *Journal of Managerial Psychology*, 33(3) 246- 264. <https://bit.ly/42PUZxh>

- Cvenkel, N. (2020). Multigenerational workforce and well-being in the twenty-first century workplace. *Well-Being in the Workplace: Governance and Sustainability Insights to Promote Workplace Health*, 191-224. <https://bit.ly/42LTzUx>
- Dextras J., & Marchand A. (2016). Culture organisationnelle, conditions de l'organisation du travail et épuisement professionnel. *Relations industrielles* 71(1) 156–187. <https://bit.ly/3OVTOYt>
- Eaglebarger, S. (2017). Engaging employees beyond the office freebies. *Strategic HR Review*, 16(3), 112-116. <https://bit.ly/436cOsp>
- Ebrahimi, M., Saives, A., & Holford, W. D. (2008). Qualified ageing workers in the knowledge management process of high-tech businesses. *Journal of Knowledge Management*, 12(2), 124–140. <https://bit.ly/42PV1VV>
- Erasmus, B., Naidoo, L., & Joubert, P. (2017). Talent management implementation at an open distance e-learning higher educational institution: The views of senior line managers. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 83-98. <https://bit.ly/3pcAsW0>
- European Commission. (2014). *Population ageing in Europe. Facts, implications and policy*. Publications Office of the European Union.
- Farooq, R. (2021). Employee exit and its relationship with multidimensional knowledge retention: the moderating role of organizational structure. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems. Ahead-of-print*. <https://bit.ly/3CBuC3I>
- Ferrari, F. (2021). The postponed succession: an investigation of the obstacles hindering business transmission planning in family firms. *Journal of Family Business Management, (ahead-of-print)*. <https://bit.ly/44eCO5L>
- Festing, M., & Schäfer, L. (2014). Generational challenges to talent management: A framework for talent retention based on the psychological-contract perspective. *Journal of World Business*, 49(2), 262-271. <https://bit.ly/3CE66il>
- Gabrielova, K., & Buchko, A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489-499. <https://bit.ly/3NF50sU>
- García, J. (2020). La jubilación de la generación baby boom: una realidad coyuntural. *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum*, 24, 81–97.
- Groves, K. S. (2018). Succession management capabilities: planning for the inevitable transition of executive talent. *Academy of Management*, 1, 15773. <https://bit.ly/3qWh3Jx>

- Gurrutxaga, A., & Galarraga A. (2022). El relevo generacional en Europa: empleo, formación y vínculos sociales. Consejo Vasco del Movimiento Europeo, Eurobasque (Ed.), *El futuro de la Unión europea: Aportaciones a la conferencia*, 35-101. <https://bit.ly/3NCudEq>
- Halberstadt, J., Timm, J. M., Kraus, S., & Gundolf, K. (2019). Skills and knowledge management in higher education: how service learning can contribute to social entrepreneurial competence development. *Journal of Knowledge Management*. <https://bit.ly/42XtsdA>
- Hall-Ellis, S. (2015). Succession planning and staff development – a winning combination. *The Bottom Line*, 28(3), 95-98. <https://bit.ly/468BrY5>
- Harvey, J. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 400–417. <https://bit.ly/4674KKq>
- Hauret, L., & Williams, D. (2020). Workplace diversity and job satisfaction. Equality, Diversity and Inclusion: *An International Journal*, 39(4), 419-446. <https://bit.ly/3suox7c>
- Henkens, K., van Dalen, K., Ekerdt, D., Hershey, D., Hyde, M., Radl, J., van Solinge, H., Wang, M., & Zacher, H. (2018). What We Need to Know About Retirement: Pressing Issues for the Coming Decade. *The Gerontologist*, 58(5), 805– 812. <https://bit.ly/3PnFp9b>
- Holland, D., & Scullion, H. (2021). Towards a talent retention model: mapping the building blocks of the psychological contract to the three stages of the acquisition process. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(13), 2683-2728 <https://bit.ly/3PnJYjH>
- Jackson, B. & Allen, S. (2022). Succession planning for senior leaders: is it always a good idea?. *International Journal of Educational Management*, 36(5), 800-811. <https://bit.ly/3Wv3CMt>
- Jackson, N. C. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*, 62(6), 761-772. <https://bit.ly/447oFaA>
- Johnson, R., Pepper, D., Adkins, J., & Emejom, A. (2018). *Succession Planning for Large and Small Organizations: A Practical Review of Professional Business Corporations*. Palgrave Macmillan. <https://bit.ly/3PqB7hg>
- Kim, Y., Williams, R., Rothwell, W., & Penaloza, P. (2014). A strategic model for technical talent management: A model based on a qualitative case study. *Performance Improvement Quarterly*, 26(4), 93-121. <https://bit.ly/449HHgl>

- Kuo, T. (2013). How expected benefit and trust influence knowledge sharing. *Industrial Management & Data Systems*, 113(4), 506- 522. <https://bit.ly/42PIL9k>
- Leidner, S., & Smith, S. (2013). Keeping potential job-hoppers' feet on the ground: Well trained workers stay loyal to their employer. *Human Resource Management International Digest*, 21(1), 31-33. <https://bit.ly/42PIMdo>
- Levallet, N., & Chan, Y. (2019). Organizational knowledge retention and knowledge loss. *Journal of Knowledge Management*, 23(1), 176- 199. <https://bit.ly/3BTmvPo>
- Levy, M. (2011). Knowledge retention: minimizing organizational business loss. *Journal of Knowledge Management*, 15(4), 582- 600. <https://bit.ly/43RhLpS>
- Lin, C., Yu-Ping Wang, C., Wang, Y., & Jaw, S. (2017). The role of human capital management in organizational competitiveness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(1), 81-92. <https://bit.ly/43Q1stC>
- Lin, W. (2008). The effect of knowledge sharing model. *Expert systems with applications*, 34(2), 1508-1521. <https://bit.ly/3NpXkts>
- Loebbecke, C., Van Fenema, P., & Powell, P. (2016). Managing inter-organizational knowledge sharing. *The Journal of Strategic Information Systems*, 25(1), 4-14. <https://bit.ly/46grkAA>
- Lombardi, R. (2019). Knowledge transfer and organizational performance and business process: past, present and future researches. *Business Process Management Journal*, 25 (1) 2-9. <https://bit.ly/43sJKeT>
- Martinkenaite, I. (2011). Antecedents and consequences of inter-organizational knowledge transfer: *Emerging themes and openings for further research*. *Baltic Journal of Management*, 6(1), 53- 70. <https://bit.ly/46cfuHw>
- Martins, E., & Meyer, H.W. (2012). Organizational and behavioral factors that influence knowledge retention. *Journal of Knowledge Management*, 16(1), 77-96. <https://bit.ly/46bQm3J>
- Massingham, P. (2018). Measuring the impact of knowledge loss: a longitudinal study. *Journal of Knowledge Management*, 22(4), 721- 758. <https://bit.ly/3CGBLjk>
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A., ... & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107278. <https://bit.ly/46vW4h4>

- Muqadas, F., Rehman, M., Aslam, U., & Ur-Rahman, U. (2017). Exploring the challenges, trends and issues for knowledge sharing: A study on employees in public sector universities. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 2-15. <https://bit.ly/3NhaEQA>
- Najafipour, H., Sepehri, G., Saberi, S., Kashef, H., & Borhaninejad, V. (2022). Design and Evaluation of an Educational Intervention to Prepare Close-to-Retirement Employees for Retirement. *Advances in Gerontology*, 12(2), 162-167. <https://bit.ly/3IJieSJ>
- Narayanan, A., Rajithakumar, S., & Menon, M. (2019). Talent management and employee retention: An integrative research framework. *Human Resource Development Review*, 18(2), 228-247. <https://bit.ly/3MFt8tI>
- Ndiangui, P. (2021). From brain drain to brain gain: the battle against talent drain. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(1), 34-48. <https://bit.ly/3CDbodR>
- Nerkar, A. (2003). Old is gold? The value of temporal exploration in the creation of new knowledge. *Management Science*, 49(2), 211-229. <https://bit.ly/3CFmVcL>
- Nooshinfard, F., & Nemati-Anaraki, L. (2014). Success factors of inter-organizational 13 knowledge sharing: a proposed framework. *The Electronic Library*, 32(2), 239- 261. <https://bit.ly/3PoCVHF>
- Osnes, G., Hök, L., Yanli Hou, O., Haug, M., Grady, V., & Grady, J. D. (2019). Strategic plurality in intergenerational hand-over: Incubation and succession strategies in family ownership. *Journal of Family Business Management*, 9(2), 149- 174 <https://bit.ly/448iva6>
- Ouchi, W.G. (1979). A conceptual framework for the design of organizational control mechanics. *Management Science*, 25(8), 833-47. <https://bit.ly/447oqfs>
- Pandita, D., & Ray, S. (2018). Talent management and employee engagement – a metaanalysis of their impact on talent retention. *Industrial and Commercial Training*, 50(4), 185-199. <https://bit.ly/3CXITZX>
- Pandiyani, A., & Jayalashmi, P. (2016). Succession management at a manufacturing company in Chennai: An empirical study. *TSM Business Review*, 4(1), 16-26. <https://bit.ly/426zEPZ>
- Paoloni, P., Cesaroni, F.M., & Demartini, P. (2019). Relational capital and knowledge transfer in universities. *Business Process Management Journal*, 25(1), 185- 201. <https://bit.ly/3JofSJ6>

- Perry, R., & Parikh, R. (2018). Developing effective mentor-mentee relationships in radiology. *Journal of the American College of Radiology*, 15(2), 328-333. <https://bit.ly/3JoJnL8>
- Poehebut, L., & Chiker, V. (2018). Psychology of Trust in The Organization. *Psikhologicheskii Zhurnal* 38(6) 65-76. <https://bit.ly/47Q3JHH>
- Puntillo, P., Rubino, F., & Veltri, S. (2022). Transferring knowledge to improve university competitiveness: the performance of technology transfer offices. *Governance and Performance Management in Public Universities: Current Research and Practice*, 129-147. <https://bit.ly/3JofLgE>
- Rahman, M., Mannan, M., Hossain, M., Zaman, M., & Hassan, H. (2018). Tacit knowledge-sharing behavior among the academic staff: Trust, self-efficacy, motivation and Big Five personality traits embedded model. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 761-782. <https://bit.ly/3pmSgh8>
- Ramona, T., & Alexandra, B. (2019). Knowledge Retention within Small and Medium sized Enterprises. *Studies in Business and Economics*, 14(3), 231-238. <https://bit.ly/3XpwR3B>
- Ritchie, M. (2020). Succession planning for successful leadership: why we need to talk about succession planning!. *Management in Education*, 34(1), 33-37. <https://bit.ly/3pmSjcO>
- Rodríguez-Sánchez, L., González-Torres, T., Montero-Navarro, A., & Gallego-Losada, R. (2020). Investing time and resources for work-life balance: The effect on talent retention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 19-20. <https://bit.ly/3peqqDW>
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713-727. <https://bit.ly/3Nj35ZR>
- Ropes, D. (2014). Intergenerational learning in organizations: An effective way to stimulate older employee learning and development. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 28(2), 7-9. <https://bit.ly/3NClxwI>
- Schiemann, W. (2014). From talent management to talent optimization. *Journal of World Business*, 49(2), 281-288. <https://bit.ly/3CXIVRz>
- Seo, H. (2021). 'Dual'labour market? Patterns of segmentation in European labour markets and the varieties of precariousness. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 27(4), 485-503. <https://bit.ly/3PolsPm>
- Serenko, A. (2023). The Great Resignation: the great knowledge exodus or the onset of the Great Knowledge Revolution?. *Journal of Knowledge Management*, 27(4), 1042-1055. <https://bit.ly/43LppC3>

- Sikombe, S., & Phiri, M. A. (2019). Exploring tacit knowledge transfer and innovation capabilities within the buyer–supplier collaboration: A literature review. *Cogent Business & Management*, 6(1), 1683130. <https://bit.ly/3NfR9ba>
- Škerháková, V., Korba, P., Harničárová, M., & Taha, V. A. (2022). Talent Retention: Analysis of the Antecedents of Talented Employees' Intention to Stay in the Organizations. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 14(1), 56-67. <https://bit.ly/3WzA00a>
- Somayeh, L. (2017). Knowledge Hiding as an Obstacle of Innovation in Organizations a Qualitative Study of Software Industry. *Ad-minister*. 30, 131-148. <https://bit.ly/44B35Lp>
- Sumbal, M.S., Tsui, E., See-to, E., & Barendrecht, A. (2017). Knowledge retention and aging workforce in the oil and gas industry: a multi perspective study. *Journal of Knowledge Management*, 21(4), 907-924. <https://bit.ly/44cjTIA>
- Slatten, T., Mutonyi, B., & Lien, G. (2021). Does organizational vision really matter? An empirical examination of factors related to organizational vision integration among hospital employees. *Bcm Health Service Research*, 21, 483. <https://bit.ly/3qUoIse>
- Swanson, E., Kim, S., Lee, S. M., Yang, J. J., & Lee, Y. K. (2020). The effect of leader competencies on knowledge sharing and job performance: Social capital theory. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 42, 88-96. <https://bit.ly/3CJT56N>
- Tavasieva, Z., Pozmogov, A., Kreer, M., Kallagov, B., & Tedeyeva, Z. (2019). Knowledge Management as a Matter of Vital Importance for a Modern Organization. *Education Excellence and Innovation Management Through Vision*, 4001-4007.
- Terzi, A. (2016) Teachers' perception of organizational culture and trust relation. *International Journal of Organizational Leadership* 5(4), 338-347. <https://bit.ly/3qU6F5g>
- Torabi, F., & El-Den, J. (2017). The impact of knowledge management on organizational productivity: a case study on Koosar Bank of Iran. *Procedia Computer Science*, 124, 300-310. <https://bit.ly/3CGMkCI>
- Töröcsik, M., Szűcs, K., & Kehl, D. (2014). How generations think: research on generation z. *Acta universitatis Sapientiae, communicatio*, 1(1), 23-45.
- Tsoukas, H., & Vladimirov, E. (2001). *What is organizational knowledge?* *Journal of management studies*, 38(7), 973-993. <https://bit.ly/44cfIwm>

- Wei, C., Choy, S., & Chew, G. (2011). Inter-organizational knowledge transfer needs among small and medium enterprises. *Library Review*, 60 (1), 37- 52.
<https://bit.ly/3CJeJSc>
- Whelan, E., & Carcary, M. (2011). Integrating talent and knowledge management: where are the benefits? *Journal of Knowledge Management*, 4 (15), 675- 687.
<https://bit.ly/3CFn7J1>
- Yoon, S, Matsui, M., Yamada, T., & Nof, S. (2011). Analysis of effectiveness and benefits of collaboration modes with information and knowledge-sharing. *Journal of Intelligent Manufacturing*, 22, 101-112. <https://bit.ly/3qXQiUU>
- Yue, C., Men, L., & Ferguson, M. (2019). Bridging transformational leadership, transparent communication, and employee openness to change: The mediating role of trust. *Public relations review*, 45(3), 101779.
<https://bit.ly/3R3o4Dt>
- Zainee, I. & Puteh, F. (2020). Corporate social responsibility impact on talent retention among Generation Y. *Revista de Gestão*, 27(4) 369-392.
<https://bit.ly/3ozq3U6>
- Zhao, Y., Llorente, A. M. P., & Gómez, M. C. S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://bit.ly/3JxxIL4>
- Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*. Basic Books

MATICES CONCEPTUALES Y TIPOLÓGICOS GENÉRICOS PARA LA DOCENCIA DE LA LENGUA CHINA

CHIARA ULIANA
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El chino es indudablemente un idioma que tiene una importancia geopolítica fundamental, especialmente en la actualidad, sin embargo se considera uno de los idiomas más difíciles del mundo según el Departamento de Estado de EE.UU. (Foreign Service Institute, United States Department of State, s. f.). A pesar de esta dificultad, el estudio y la enseñanza de la lengua china despiertan intereses evidentes y crecientes en todo el mundo; España también ha experimentado este auge, pero a pesar de esto sigue habiendo una gran necesidad de materiales didácticos adaptados al lugar, a la lengua nativa local y a las necesidades de alumnado y profesorado. El panorama español carece, por ejemplo, de una gramática pedagógica adaptada para hispanohablantes, además la investigación científico-académica en este aspecto todavía no ha llegado a su punto álgido. Hace casi 20 años Rovira-Esteva (2006) ya había descrito una situación parecida y aunque la realidad de la docencia e investigación ha evolucionado considerablemente, todavía carecemos de muchos materiales adecuados a la situación de la didáctica del chino. Observando con cierto detalle los materiales publicados para el aprendizaje de la lengua china escritos específicamente para hispanohablantes, se puede ver que la mayoría de los libros que se emplean en las clases son traducciones o adaptaciones de otros idiomas; aunque no hay que olvidar que se han publicado algunos nuevos manuales en la última década y que existen libros de preparación del HSK, sobre léxico o estructuras gramaticales. Sin embargo aunque tengamos en consideración todos estos como métodos didácticos de algún tipo, siguen siendo escasos los

materiales pedagógicos adaptados a la docencia del chino como lengua extranjera para hispanohablantes, considerando también la gran cantidad de personas que estudian chino en el mundo hispanohablante.

Además de esto, no hay que olvidar otro aspecto fundamental de la docencia, es decir la formación de profesorado. Aunque en los últimos años se ha avanzado mucho en este aspecto, especialmente si consideramos materiales publicados en inglés o en chino, en español todavía carecemos de materiales de este tipo para la formación del profesorado. Como comenta Balsas Ureña (2018) se observa la necesidad de enriquecer la formación del profesorado pues la formación en diferentes aspectos de la enseñanza de idiomas le permite ofrecer una docencia más eficiente.

Como explica Clarke (1994), en lingüística ocurre frecuentemente que, pese al aumento de las investigaciones sobre el idioma en cuestión, las conclusiones a las que estas llegan tardan en concretizarse y aplicarse a la docencia del chino como lengua extranjera; esta situación no es específica del idioma chino, se ha observado en la práctica docente de otros idiomas (Madrid, 1998; Williams, 1995). Con la finalidad de avanzar hacia una docencia de la lengua china más eficiente, aquí se trata de unir dos aspectos de la lingüística, pues consideramos que puede resultar útil la aplicación de los resultados de estudios comparativos y contrastivos entre español y chino, área que está produciendo por ahora cierta investigación en trabajos fin de máster, tesis doctorales y artículos.

Por todo esto, en este estudio se pretende observar y analizar la importancia que tienen ciertas características contrastivas y tipológicas para el profesorado de chino como lengua extranjera, teniendo siempre en consideración el binomio chino-español, con el objetivo de avanzar hacia una didáctica del chino más eficiente para el alumnado hispanohablante. No hay que olvidar que este es el primer paso de un largo viaje que podría tomar años y mucha tinta para alcanzar su objetivo final.

ENSEÑAR GRAMÁTICA EN LA CLASE DE IDIOMAS

Todos los profesionales que se dedican a la enseñanza de los idiomas extranjeros conocen muy bien el constante debate sobre la enseñanza de la gramática en las clases de idioma. Esta diatriba no es reciente, como

describe Watson (1911), hace ya unos cuantos siglos varias personas se preguntaban si el latín debía enseñarse empleando la gramática o de la misma manera que una lengua vernácula. La enseñanza de la gramática en las clases de idiomas implica que el alumnado debe tener, en algunos casos, ciertos conocimientos teóricos sobre lingüística, especialmente si se está impartiendo un idioma con características gramaticales que no se encuentran o no se tratan frecuentemente en español, como puede ser el aspecto del verbo o las palabras vacías.

La metodología más clásica para la enseñanza de los idiomas, conocida como gramática-traducción, da mucha importancia a la gramática; a lo largo del siglo XX se han desarrollado métodos y enfoques variados con el objetivo de avanzar hacia un aprendizaje más eficiente que este. El método directo, por ejemplo, prioriza habilidades orales y rehúye de la enseñanza explícita de la gramática, pues los teóricos de este método consideraban que el método gramática-traducción daba demasiada importancia a la lengua escrita y a su gramática; el método audiolingual sigue un camino parecido y basa su enseñanza en ejercicios de repetición (*drills*) y rechaza la enseñanza de la gramática; como consecuencia de las investigaciones de Krashen (1985) sobre la hipótesis del monitor y las diferencias entre los procesos de adquisición y aprendizaje y de Chomsky (1998 [1965]) sobre el innatismo del lenguaje en los seres humanos, la enseñanza de este aspecto del idioma se ha vuelto todavía más colateral.

Con la llegada en los años 70 del enfoque comunicativo, también conocido en inglés como *Communicative Language Teaching* (CLT), los teóricos vuelven a dar menor importancia a la enseñanza de la gramática para desplazar la atención hacia la competencia comunicativa; es decir esa habilidad de comunicarse de una manera socialmente adecuada empleando la gramática y el vocabulario correctamente (Thornbury, 2011, p. 18). Esta nueva metodología se implementa siguiendo varios estilos diferentes; algunos aplican este enfoque de manera más drástica que otros, pues consideran que el idioma se usa con el objetivo de aprenderlo y que la gramática, junto a otros aspectos del idioma, se aprende gracias a su uso (Prabhu, 1987). Aunque todavía se aboga en la actualidad por una enseñanza de los idiomas con enfoques comunicativos y prácticos, en los que no tendría cabida la enseñanza explícita de la gramática, hay

algunos investigadores que se han interesado por la introducción de la gramática en clases que emplean un enfoque comunicativo (Spada & Lightbown, 2011). Asimismo, según nuestra experiencia docente, consideramos que el idioma chino presenta ciertas peculiaridades que dificultan la aplicación de un enfoque estrictamente comunicativo. Además, a causa de la diversidad tipológica entre el chino y el español, no hay que olvidar que los contenidos teóricos sobre la lengua china que un aprendiz hispanohablante necesita conocer son muy extensos. Un aprendiz nativo de japonés, por ejemplo, no necesitaría entender y conocer conceptos como caracteres, trazos, direccionalidad de los trazos, diferencias entre los conceptos de palabra y carácter, etc.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo esencial de esta investigación es observar la opinión del profesorado que imparte clases de lengua china en países hispanohablantes sobre la enseñanza de manera explícita de la gramática china mediante clases magistrales, es decir, mediante la presentación explícita de las reglas gramaticales que se pretende que el alumnado adquiera. El objetivo secundario es poder ofrecer, gracias a los resultados de la encuesta, un inventario teórico para que el profesorado de chino como lengua extranjera (desde ahora CLE) pueda usar los resultados de esta investigación como bases generales para la formación docente, además de poder servirse de ellos como sílabo general e introducir estos aspectos en las clases de CLE, para luego poder crear materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado y de los idiomas en cuestión o investigar sobre ellos.

MÉTODO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

FASE 1 DEL ESTUDIO

Durante la primera fase del estudio se ha realizado una revisión bibliográfica tipológica y contrastiva sistematizada; se han observado los aspectos tipológicos y contrastivos más dispares, además de los que provocan más dificultades al alumnado. Se ha creado un primer listado de características que se ha entregado a un grupo seleccionado de

profesorado de CLE para su validación y a continuación se han aportado ciertas modificaciones al listado para luego crear la encuesta que se presenta en la fase dos. No hay que olvidar que la tipología caracteriza los idiomas usando ciertos criterios muy específicos, y no todo lo que puede resultar singular del idioma chino se considera un aspecto integrante de la lingüística tipológica. Sin embargo, hay ciertas características de esta lengua que no se pueden dejar de lado, por ello, el listado que observamos es un resumen mixto que incluye aspectos tipológicos y otros matices conceptuales de la forma que toma la lengua china. Los resultados son los que se resumen a continuación:

- el orden de los constituyentes oracionales de la lengua china (tipología sintáctica),
- orden del nombre y sus complementos (tipología sintáctica),
- ausencia de desinencias, conjugaciones, tiempos verbales o casos (tipología morfológica),
- ausencia de un alfabeto, el sistema de escritura emplea caracteres chinos que son invariables y esta conformación comporta ciertas consecuencias fundamentales; por ejemplo, no se les puede aportar ningún cambio estructural,
- diferencias entre los conceptos de palabras y caracteres,
- conformación de los caracteres y sus elementos,
- los tonos,
- los caracteres chinos no indican su pronunciación como puede suceder con las palabras compuestas por letras,
- el *pinyin* (拼音) es un instrumento,
- diferencias entre el chino oral y escrito,
- los conceptos de *xuci* (虚词) 'palabras vacías' y *shici* (实词) 'palabras llenas',
- la relación que existe entre la función gramatical de una palabra y la posición que la misma ocupa dentro de la oración,
- cambio de categoría de las palabras,

- morfología y creación de palabras,
- estructura tema y comentario,
- orden de las palabras en una oración,
- tipos de predicados verbales.

Hay una gran cantidad de aspectos lingüísticos del chino moderno que podrían verse incluidos en este listado; podríamos, por ejemplo, hablar del aspecto del verbo, de los complementos verbales o adverbiales, pero los contenidos lingüísticos que se presentan en este estudio son aspectos esenciales y genéricos que consideramos fundamentales para la docencia inicial del CLE. Empezar a escribir, por ejemplo, sin conocer nada sobre la conformación de los caracteres y de sus elementos puede provocar la fosilización de un orden de trazos incorrecto o provocar confusión a la hora de escribir; por ejemplo, según nuestra experiencia docente, el alumnado tiene la tendencia a crear un orden de trazos diferente cada vez que escribe un carácter y esto requiere una gran cantidad de tiempo y un cierto esfuerzo de memoria. No entender la diferencia entre palabras y caracteres puede llevar al alumnado a colocar espacios entre los caracteres chinos o a formular conceptos de morfología que no se adaptan a la lengua china; si no se introduce el orden adecuado de ciertos constituyentes de la oración el aprendiz tiene la tendencia a preferir el orden oracional del español, situación parecida a la explicada por Williams (1995) con el binomio de idiomas inglés-francés. Es esencial tener claro que el listado que presentamos no se ha adaptado a un nivel específico o a perfil del alumnado específico, más bien son conceptos que consideramos muy amplios que se relacionan con el idioma chino y que el profesorado decide introducir en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

FASE 2 DEL ESTUDIO

Durante la segunda fase se ha creado un cuestionario específico con los aspectos gramaticales del listado anterior para valorar la importancia que tienen estos contenidos en la docencia universitaria y de otros tipos. En el siguiente capítulo se observan los resultados de este cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta encuesta han participado 32 personas. La mayoría imparte clase en la universidad (56%) y en los Institutos Confucio (22%), el restante porcentaje dan clases particulares (2%), en Escuelas Oficiales de Idiomas (2%), en las Aulas Confucio (3%), en secundaria (3%), otros cursos (3%). La mayoría imparte clases presenciales (66%), el 31% imparte clases mixtas y solo un pequeño porcentaje imparte clases exclusivamente online (3%). El país de origen de los participantes España para el 53%, China para el 38% y otro para el 9%. La mayoría del profesorado ha impartido clases de CLE durante más de 10 años (44%), el 25% tiene entre 5 y 10 años de experiencia y el restante porcentaje tiene menos de 5 años de experiencia. La amplia mayoría tiene un título de máster (50%) y doctorado (41%); además la casi totalidad ha participado en cursos de formación superior para la docencia de CLE (84%). A continuación desglosamos los resultados individualmente; en cursiva se observa el concepto explicado y a continuación se describen los resultados para cada punto.

El chino escrito no tiene alfabeto, emplea caracteres chinos. Esta conformación comporta unas consecuencias fundamentales para el idioma. Las palabras son invariables, es decir, no se les puede aportar ningún cambio estructural.

El 71% de los encuestados considera este concepto fundamental para la docencia del chino, para el 16,1% es muy importante y para el 12,9% relativamente importante.

Diferencias entre palabras y caracteres: estos dos conceptos no coinciden, no son intercambiables, es decir, un carácter puede ser una palabra, pero una palabra puede estar hecha de más de un carácter.

Según el 74,2% este concepto es fundamental, el 16,1% lo considera muy importante y el 9,7% relativamente importante.

Estructura y conformación de los caracteres, trazos simples y compuestos, radicales, componentes, aspectos fonéticos y semánticos relacionados.

Para el 74,2% de las personas encuestadas, la estructura y conformación

de los caracteres son contenidos teóricos fundamentales, para el 12,9% son muy importantes y para el 12,9% son relativamente importantes.

Los caracteres no indican su pronunciación, como lo hacen las palabras o sílabas que emplean letras; es decir, aunque se no pueda conocer su pronunciación mirándolos, sí indican la pronunciación mediante el significado, sobre todo considerando que la mayoría de los caracteres chinos son compuestos fono-semánticos. Existen ciertos patrones de pronunciación que unen caracteres y radicales.

El 64,5% de los encuestados considera fundamental la impartición de estos contenidos de manera explícita, para el 25,8% son conceptos muy importantes, para el 6,5% relativamente importantes y para el 3,2% nada importantes.

El pinyin (拼音) es un instrumento para agilizar el aprendizaje de la lengua en cuestión y no sustituye el sistema de escritura oficial y actualmente utilizado; no es viable escribir y leer en chino sin usar los caracteres chinos.

Según el 74,2 % de las personas encuestadas esta visión del pinyin (拼音) es fundamental para el alumnado, el 22,6 % lo considera muy importante y el 3,2 % relativamente importante.

Los tonos

Este es uno de los aspectos que une a la mayoría del profesorado, pues el 80,6% de las personas encuestadas considera fundamental impartir las reglas que regulan los tonos, el 12,9% lo considera muy importante y el 6,5% relativamente importante.

El chino oral y el chino escrito son sustancialmente diferentes

Al contrario del anterior, este aspecto no parece resultar importante para el profesorado que ha realizado la presente encuesta, puesto que, aunque el 45,2% considere este aspecto muy importante, solamente el 29% considera esta información fundamental y el 25,8% la considera relativamente importante.

Morfología y creación de palabras.

Estudiar la estructura interna de las palabras parece ser otro aspecto esencial, puesto que la mayoría de las personas encuestadas lo considera fundamental (41,9%) o muy importante (51,6%), solamente el 6,5% lo considera relativamente importante.

El chino no tiene desinencias, conjugaciones, tiempos verbales o casos; los caracteres son invariables, por ello, no es posible reconocer la función de las palabras observando las terminaciones de las mismas o sus características morfológicas.

Esta característica lingüística del chino moderno une a más de la mitad del profesorado, puesto que el 51,6% dice considerar este concepto como fundamental para la didáctica del CLE. Para el restante porcentaje es muy importante (29%), relativamente importante (12,9%) o para nada importante (6,5%).

Los conceptos de xuci (虚词) 'palabras vacías' y shici (实词) 'palabras llenas'

Las palabras vacías son palabras que transmiten ciertos significados gramaticales, es decir transmiten el significado que estas tienen en relación con la gramática de dicho idioma. En español los determinantes, las preposiciones, las conjunciones y demás palabras se consideran palabras vacías. Esta propiedad de la lengua china ha producido gran cantidad de materiales tanto a nivel didáctico como de investigación, pero según el profesorado no llega a ser un concepto importante para la didáctica. Solamente el 25,8% considera este binomio un concepto fundamental, el 22,6% lo considera muy importante, el 29% relativamente importante y 22,6% para nada importante.

Es posible deducir la función gramatical de las palabras en chino conociendo la palabra y su función o deduciendo su función por la posición que la misma ocupa dentro de la frase en chino.

Durante mucho tiempo en la didáctica del CLE, el estructuralismo ha tenido cierta importancia y probablemente sigue teniéndolo todavía en la actualidad; y según la experiencia docente también se puede observar que la posición de ciertos elementos en una oración en chino sigue

siendo una dificultad para el alumnado hispanohablante. Esta situación se ve reflejada en los resultados a esta pregunta: más de la mitad del profesorado (54,8%) considera fundamental que el alumnado se dé cuenta de la importancia de conocer qué posición tiene un cierto elemento dentro de la oración en chino; el restante porcentaje lo considera muy importante (22,6%), relativamente importante (19,4%) y para nada importante (3,2%).

Cambio de categoría de las palabras chinas: es bastante frecuente observar que una misma palabra puede ser verbo y sustantivo o verbo y adjetivo, sin que se observe ningún cambio estructural.

En español, los verbos tienen ciertas terminaciones específicas; en inglés podemos usar la terminación “-ly” y añadirla a un adjetivo para formar adverbios, etc. En chino, esto no ocurre, es decir, es complejo distinguir a qué categoría gramatical pertenecen ciertas palabras, la misma palabra puede pertenecer a diferentes categorías (Ciruela Álferez, 2010 p. 95), sin que se observen cambios evidentes en su estructura visual. Por ejemplo, *hong* (红) 'rojo' puede actuar de adjetivo [*ni de lian hen hong* (你的脸很红) 'tu cara está muy roja'] o de verbo [*ni de lian hong le* (你的脸红了) 'te has puesto roja en la cara' lit. 'tu cara se ha puesto roja']. La gran mayoría del profesorado considera este aspecto fundamental (71%), el restante muy importante (25,8%) o relativamente importante (3,2%).

Concepto de tema - rema

El tema es un constituyente sintáctico de una oración sobre el que el rema dice algo, es decir, según Beccaria (2004) el tema de lo que se habla y el rema es lo que se dicen sobre el tema. En una oración enunciativa en español por lo general el tema y el sujeto coinciden. El 38,7% del profesorado encuestado considera este concepto fundamental, el 25,8% muy importante, el 29% relativamente importantes y el 6,5% para nada importante.

El orden de los constituyentes oracionales de la lengua china

Esta característica pertenece a la tipología sintáctica y se suele usar con el objetivo de catalogar las lenguas en diferentes grupos según el orden canónico que toman los siguientes elementos: sujeto, verbo y objeto. Para el profesorado encuestado esta información puede considerarse bastante importante puesto que el 48,4% considera fundamental que el alumnado conozca este aspecto de la lingüística china, el restante 48,4% lo considera muy importante y el 3,2% relativamente importante.

El chino tiene un orden de las palabras (word order o 语序) relativamente fijo, cambiar una palabra de posición puede comportar un cambio de significado.

En chino, un nombre colocado en posición preverbal se considera definido, en posición postverbal se considera indefinido. Desplazar ciertos elementos desde la periferia izquierda a la periferia derecha hace que el mismo elemento se vuelva indefinido. Por ejemplo: *ren lai le* (人来了) 'La persona llegó' y *lai le ren* 来了人 'Llegó alguien'. Otro ejemplo del valor que tiene la posición de una palabra o un sintagma podría ser: *wo pei ni qu jichang* 我陪你去机场 'Te acompaño al aeropuerto' y *wo qu jichang pei ni* 我去机场陪你 'Voy al aeropuerto a hacerte compañía'. De nuevo nos encontramos con una de las características fundamentales para el 77,4% del profesorado; el restante porcentaje considera esta característica muy importante para la docencia (16,1%), relativamente importante (3,2%) o para nada importante (3,2%).

Orden del nombre y sus complementos

Otro aspecto de la tipología sintáctica es el orden del nombre y sus complementos, es decir ¿dónde colocamos el adjetivo? ¿el adjetivo se coloca antes o después del nombre que determina? En español, el orden no se puede considerar inalterable, por ejemplo, se puede decir *un viejo amigo* y *un amigo viejo*, pero también es correcto decir *material fotográfico* y *el mismo jersey*; en chino, en cambio, el adjetivo se coloca antes del nombre que especifica, en los siguientes ejemplos se observa en negrita el

complemento del nombre: *xin shu* (新书) 'libro nuevo' o *hongse maoyi* (红色毛衣) 'jersey rojo'. El 87,1% de las personas encuestadas considera estos conocimientos fundamentales, el 9,7% muy importantes y 3,2% relativamente importantes.

En chino existen tres tipos de predicados: verbales, adjetivales y nominales. Los predicados adjetivales y nominales no necesitan de un verbo para cumplir su función.

El 61,3% opina que estas diferencias y características son fundamentales en la clase de CLE, el 32,3% las considera muy importantes, el 3,2% relativamente importantes y 3,2% para nada importantes.

Para resumir y tener una visión global de los resultados, podemos decir que los aspectos más importantes según esta encuesta son: el orden del nombre y sus complementos, el orden fijo de las palabras (*word order* o 语序), la estructura y conformación de los caracteres, las diferencias entre palabras y caracteres, el cambio de categoría de las palabras, los tonos, la ausencia de alfabeto y el *pinyin* (拼音) como un instrumento para agilizar el aprendizaje. El profesorado demuestra estar firmemente convencido que más de la mitad de los aspectos encuestados son esenciales y hay que impartirlos con una metodología más bien clásica, similar a una clase magistral o con actividades parecidas que permitan que el alumnado tenga un conocimiento conceptual sobre estos aspectos de base de la lengua china. El chino moderno presenta una gran cantidad de peculiaridades lingüísticas que no podemos considerar exclusivas, pero seguramente son poco frecuentes en la lengua española o en la docencia de lenguas europeas. El aspecto verbal, por ejemplo, se halla también en español, pero no se suele tratar muy comúnmente en clases de idioma instrumental.

Según esta encuesta, los aspectos menos importantes son: el orden de los constituyentes oracionales de la lengua china, el concepto de tema y rema, *xuci* (虚词) 'palabras vacías' y *shici* (实词) 'palabras llenas' y las diferencias entre el chino oral y el chino escrito.

Para concluir se ha preguntado al profesorado si existen otros aspectos

que consideran necesarios. Entre las respuestas, un 45% contesta negativamente, el restante 55% indica otros aspectos que se resumen a continuación.

- Marcadores temporales, aspectuales y modales,
- la posición de los complementos en la oración,
- la importancia del contexto,
- topicalización y focalización,
- aspecto verbal y su diferencia con el concepto de tiempo,
- constituyentes oracionales,
- conocer los términos gramaticales básicos tales como predicado adjetival, modificador adjetival, etc.,
- ausencia de artículos definidos o indefinidos,
- complementos verbales,
- importancia de la pronunciación, cambios de tonos y de pronunciación,
- *libeci* (离合词) 'verbos separables',
- radicales como elementos de combinatoria y significantes fonéticos,
- aprendizaje de analogías sobre caracteres pictofonéticos,
- importancia de la pragmática para interpretar un texto,
- cultura china.

El profesorado que ha hecho la encuesta es personal docente con mucha experiencia laboral y con una preparación muy amplia; puesto que la mayoría de estos profesionales imparten clases en instituciones de educación superior (universidad) consideramos bastante manifiesto que impartir clases magistrales puede ser lo más adecuado tanto por el contexto docente como por los contenidos tratados (gramática china). También hay que tener en consideración otro sesgo de estos resultados, no se ha evaluado la edad del alumnado, el orden de impartición de estos contenidos y los niveles a los que corresponden.

CONCLUSIONES

En primer lugar consideramos fundamental empezar las conclusiones observando el perfil del profesorado que ha participado en esta encuesta. La mayoría personas son altamente cualificadas y con mucha experiencia docente, imparten clases principalmente en la universidad y son clases presenciales o mixtas. Así que hay que tener esto en consideración cuando se observan las conclusiones de este estudio, puesto que la didáctica debe tener en consideración el perfil de alumnado y las necesidades que este presenta.

Según el profesorado encuestado, la enseñanza de la gramática de manera explícita es todavía necesaria. De hecho, muchas personas consideran que hay muchos más aspectos lingüísticos que habría que mencionar y que consideran esenciales para la docencia del CLE. Los aspectos lingüísticos más importantes según las personas encuestadas son todos aspectos relacionados con las características que podríamos considerar básicas y más representativas del idioma chino, es decir, los caracteres, los tonos y el orden de las palabras. Asimismo, nos encontramos muy de acuerdo con uno de los participantes que menciona la importancia de introducir ciertos conceptos de lingüística en la clase de idioma; ofrecer, por ejemplo, una explicación sobre la categoría de palabras que son los clasificadores (o medidores), explicando su necesidad en una lengua altamente analítica y realizando una comparación con el español (una manada de perros, una bandada de pájaros o un puñado de harina), antes de proceder a ver su función y aplicación comunicativa, puede resultar muy eficaz en la clase de idiomas.

Estamos de acuerdo con Thornbury (2011, p. 18) cuando dice que la gramática no es todo lo que hay que saber de un idioma y que además es esencial tener en consideración las necesidades del alumnado. Por eso consideramos, vistos también los resultados de la encuesta, que la enseñanza y el aprendizaje de la gramática para CLE son igual de importantes que las habilidades comunicativas; será responsabilidad del profesorado proveer a su alumnado con la cantidad adecuada de materiales y tiempo de clase para practicar los dos aspectos. La metodología *focus on form* (introducida por Long en 1991) permite introducir ciertos

contenidos gramaticales o ciertas correcciones directamente en la lengua meta, a pesar de esto consideramos que no resultaría siempre aplicable a la mayoría de los contenidos aquí tratados, pues son conceptos y características lingüísticas iniciales, es probable que el alumnado no tenga todavía las bases lingüísticas necesarias para que el profesorado pueda introducir estos contenidos directamente en chino en su clase. Con respecto a la metodología *focus on forms*, una clase magistral de estilo más tradicional-normativo, aunque de estilo más bien clásico, puede ser que resulte en este caso la opción más frecuente; además, según los resultados de Norris y Ortega (2000), la instrucción explícita resulta más eficaz que la implícita en las clases de idiomas.

La proyección futura de esta investigación será la de realizar un cuestionario adaptado al alumnado y observar la importancia que los aprendices otorgan a estos aspectos, para poder realizar una comparación entre la percepción de los formadores y del alumnado. Asimismo se pueden aplicar los resultados de este estudio en la formación docente y la creación de materiales didácticos.

REFERENCIAS

- Balsas Ureña, I. M. (2018). *La enseñanza de chino como lengua extranjera en China: Origen y desarrollo*. Comares.
- Beccaria, G. L. (Ed.). (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica* (Nuova ed.). G. Einaudi.
- Chomsky, N. (1998). *Aspects of the theory of syntax* (20. dd.). MIT Press. (Obra original publicada en 1965)
- Ciruella Álferez, J. J. (2010). Sobre la ambigüedad de la lengua china. En M. A. Montaner Montava & M. Querol Bataller (coords.), *Lenguas de Asia oriental: Estudios lingüísticos y discursivos* (pp. 89-101). Universidad de Valencia, Departament de Teoria dels Llenguatges.
- Clarke, M. A. (1994). The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. *TESOL Quarterly*, 28(1), 9. <https://doi.org/10.2307/3587196>
- Foreign Service Institute, United States Department of State. (s. f.). Foreign Language Training's Experience with Language Learning. *Foreign Language Training*. Recuperado 20 de julio de 2023, de <https://www.state.gov/foreign-language-training/>

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. En K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 2, p. 39). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Rovira-Esteva, S. (2006). La lingüística no tiene quien le escriba o 10 años de soledad. Condiciones para la investigación en lingüística china en España: Historia reciente y perspectivas. En P. San Ginés Aguilar (Ed.), *La Investigación sobre Asia Pacífico en España* (pp. 55-76). Editorial Universidad de Granada.
- Spada, N., & Lightbown, P. (2011). Interaction research in second/foreign language classrooms. En A. Mackey, S. M. Gass, & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (reprinted). Routledge.
- Thornbury, S. (2011). *How to teach grammar* (15. Ed.). Longman, Pearson Education.
- Watson, F. (1911). Dr. Joseph Webbe and Language Teaching. *Modern Language Notes*, 26(2), 40. <https://doi.org/10.2307/2916785>
- Williams, J. (1995). Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research Findings and the Classroom Teacher. *TESOL Journal*, 4(4).

LA FALTA DE AUTORIDAD MORAL
EN LAS AULAS Y SUS POSIBLES IMPLICACIONES
EN LA SALUD DEL DOCENTE

BLANCA BALLESTER CASANELLA.
EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito escolar, se han extendido entre los docentes los problemas de estrés, ansiedad y depresión, dolencias que se traducen frecuentemente en bajas laborales. Aunque estos trastornos no son exclusivos de los profesores, resulta relevante su identificación y su prevención, porque la salud es un derecho social y un derecho individual recogido en el artículo 43.1. de la Constitución española.

Pero no todos los profesionales se sitúan de igual modo frente al derecho a la salud tal como ocurre entre los trabajadores de la enseñanza, puesto que los riesgos laborales a los que están sometidos, son de muy diversa naturaleza dependiendo precisamente, de las condiciones en las que trabajan y de las tareas que llevan a cabo.

Es una realidad que las personas que se dedican a la enseñanza actualmente padecen las consecuencias de no sentirse suficientemente valoradas, parece que la tradicional figura del maestro, antaño muy respetada a nivel social, ha entrado en crisis y este hecho está como es lógico, afectando al ejercicio de su profesión.

Ahora los maestros deben ser eficaces, eficientes y no sólo deben cumplir con las tareas que les ha adjudicado la administración educativa y las familias, sino también lidiar con situaciones no siempre fáciles de gestionar, a la vez que son evaluados en términos de competencia para conseguir que sus estudiantes adquieran suficientes conocimientos y superen satisfactoriamente los cursos académicos.

2. OBJETIVOS

De manera generalizada, hemos analizado las causas y consecuencias de los riesgos laborales a los que pueden verse sometidos los docentes, en concreto, se ha realizado un estudio de los riesgos psicológicos y psicosociales de mayor entidad que afectan al docente, entre los que destacan la depresión y el estrés.

Asimismo, nuestro objetivo ha sido investigar porque puede resultar pertinente replantearse la cuestión relativa a la autoridad docente en el ejercicio de la práctica educativa y que efectos puede generar en la salud del docente, dicha falta de autoridad.

El estudio sobre el nivel de implantación de una cultura de prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo y detectar algunos de dichos riesgos, nos ha facilitado identificar múltiples aspectos, entre ellos, la falta de una cultura de prevención de riesgos adecuada en relación a las dolencias que afectan a la psiquis de los profesionales que se dedican a la enseñanza.

Es primordial pues, establecer criterios de selección adecuados que nos permitan hacer una recopilación sistemática de los riesgos laborales a los que están expuestos los docentes y poder en consecuencia, adoptar unas medidas preventivas.

Para llevar a cabo nuestro objetivo, se ha tomado en cuenta la experiencia, alcances y resultados de la normativa seleccionada, utilizando los elementos conceptuales que facilitan la comprensión del alcance de los derechos constitucionales que entran en juego cuando hablamos de cuestiones relativas a la seguridad y la salud.

Ha sido pues necesario, el análisis crítico de la aplicación y adaptación de la legislación vigente, teniendo en cuenta el daño de difícil reparación que puede suponer que dichas iniciativas no se hayan asumido correctamente por las instituciones educativas, al dejar de proporcionar recursos, formación adecuada y apoyo legal y emocional suficiente. Establecer pues, medidas preventivas ajustadas a los posibles riesgos laborales a los que pueden verse sometidos los docentes, como puede ser la falta de autoridad moral, y constituir un marco normativo que brinde una adecuada protección, es primordial para conseguir que los docentes puedan cumplir con su cometido.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo constituye una revisión sistemática que ha implicado recopilar y resumir toda la información conocida acerca de un problema actual, como es la falta de medios y competencias necesarias que provocan a día de hoy, que los docentes en algunos casos, se vean con dificultad de impartir sus conocimientos en un entorno seguro, de respeto y de colaboración mutua.

Tras los criterios de validez y criterios de selección de la información llevada a cabo, hemos priorizado entre todas las fuentes que se ajustan a los objetivos de la búsqueda y que en definitiva resultan más pertinentes tales como, la legislación que respalda la autoridad moral del profesor; la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, que establece un marco legal a partir del cual se deben ir concretando los aspectos más técnicos de las medidas preventivas y la futura negociación colectiva que mejore dichas medidas.

Ha sido también objeto de estudio la Ley General de Seguridad Social, por las consecuencias que tiene que la dolencia que pueda sufrir el docente, pueda ser catalogada como accidente de trabajo o enfermedad profesional a los efectos de percibir una posible prestación por incapacidad temporal o incapacidad permanente.

Para poder establecer de forma clara los objetivos de la búsqueda y poder discriminar la información obtenida, se han consultado las bases de datos de Aranzadi, VLex y El Derecho. Dichas bases de datos, nos ha facilitado el acceso a la legislación más reciente y doctrina más destacada referente a la prevención, seguridad y salud en el ámbito de la docencia.

Es importante que los responsables de los centros educativos, cumplan con las normas establecidas en materia de prevención de riesgos laborales para garantizar así un ambiente educativo seguro y saludable. Al respecto, constatamos la existencia también a nivel legal, de normativa que prevé cuestiones relativas a las dimensiones mínimas de las aulas, así como la altura del techo y el número de ventanas necesarias para garantizar la iluminación y ventilación adecuadas. Asimismo, se establecen las características de otros espacios, como los baños, bibliotecas,

laboratorios, salas de informática, entre otros. Todo ello, en aras de crear un entorno adecuado puesto que diversos informes, revelan que los espacios de trabajo inadecuados, se traducen en dolencias de carácter psicológico, tanto para alumnos como para los docentes.

Los resultados del análisis del presente estudio de pertinencia de las reformas legales llevadas a cabo por el Gobierno y los Parlamentos de las diferentes Comunidades Autónomas, tiene pues como objetivo, definir la situación actual y analizar si concurren los requisitos que habilitan para confirmar que existen a día de hoy, medidas adaptadas a los diferentes tipos de docencia, diferencias que vienen marcadas por el perfil del alumno, en concreto, la edad, formación y entorno social en el que se imparte dicha docencia.

4. RESULTADOS

El estudio de los riesgos laborales en el sector de la docencia, revela la existencia de riesgos específicos tales como los riesgos psicológicos, debido a que, en muchas ocasiones, su labor puede ser estresante y emocionalmente exigente.

El artículo 27 de la Constitución española reconoce que, todas las personas tienen derecho a la educación y contempla los principios más importantes en base a los cuales, se sustenta el ejercicio de dicho derecho fundamental.

Por otra parte, el artículo 4.2.f) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación prevé “que los padres, madres o tutores legales, son los primeros responsables de la educación de sus hijos o hijas y que por ende les corresponde, entre otras obligaciones, respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado”.

Es una realidad que la sociedad actual vive en una constante evolución y no solo desde un punto de vista material, sino también desde un punto de vista de los principios en los que se basa nuestra convivencia desde una perspectiva social. Estos cambios han tenido también eco en el sistema educativo, afectando al rol que tradicionalmente había jugado el profesorado, así como el rol de los progenitores.

No obstante, el protagonismo que el profesorado desempeña en la formación de ciudadanos y ciudadanas sigue siendo el mismo, por ello la Administración educativa debe poner en valor el servicio que aportan a la sociedad. Es por ello necesario, atender al carácter preventivo y al desarrollo de la convivencia que debe imperar en la relación entre el profesorado y la institución escolar, para avanzar en una sociedad en la que se preserve el respeto y la educación en las aulas.

Como medio para materializar este fin, es importantísimo implementar medidas que refuercen y también incrementen el valor de la docencia y la autoridad del profesorado, para que pueda así desarrollar su labor con las máximas garantías.

En este sentido, los artículos 104 y 105 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establecen que “corresponde a las Administraciones educativas velar por que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea y prestar una atención prioritaria a la mejora de sus condiciones de trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente y, respecto del profesorado de los centros públicos, adoptar las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional”.

Asimismo, en el artículo 124.3 de la misma Ley Orgánica prevé de forma explícita, que los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras deberán considerados autoridad pública, gozando en consecuencia en los procesos de adopción de medias correctoras, de la presunción de veracidad “*iuris tantum*” o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.

Por su parte, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, regula en su artículo 23 diferentes medidas de apoyo al profesorado disponiendo, entre otros aspectos, “que la Administración educativa velará para que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea, promoverá acciones que favorezcan su justa valoración y les proporcionará, en el caso del que

preste servicio en los centros docentes públicos, la asistencia psicológica y jurídica gratuita por hechos que se deriven de su ejercicio profesional”.

Así mismo el Parlamento de Andalucía promulgó la Ley 3/2021, de 26 de julio, de Reconocimiento de Autoridad del Profesorado. Con posterioridad, otras comunidades autónomas impulsaron sus propias normativas para extender la protección a los docentes, empezando por la comunidad de Madrid y a la que le siguieron la comunidad de La Rioja, la Comunidad Valenciana, Galicia o Castilla-La Mancha, entre otras.

En concreto, cabe hacer mención a la Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad del profesorado, promulgada por el poder legislativo de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. En la Exposición de Motivos de dicha Ley, se indica de manera expresa que, la convivencia en los centros docentes cada vez es más compleja, motivo por el cual se está generando la devaluación de la labor del profesorado por parte de algunos alumnos, padres y otros miembros de la comunidad educativa. Ante la desprotección legal de los docentes propiciada en algunos casos, por el acoso de estudiantes, progenitores, responsables legales u otros profesionales, aboga en primer lugar por concienciar de que los centros educativos no son centros asistenciales, y en segundo lugar, también apuesta por proteger jurídicamente al docente desde la administración educativa.

Sigue afirmando la mencionada Ley que, en algunos casos el docente se siente desprotegido ante la imposición de una sanción disciplinaria o decisión pedagógica recaída sobre el alumno. Textualmente indica que también se sienten desprotegidos frente a los padres, por prevalecer en la mayoría de los casos, el derecho al aprendizaje de un alumno con conductas disruptivas, frente al derecho del resto de los discentes.

Por todo ello, hemos comprobado que la sociedad es cada vez más consciente de esta situación, por esa razón, también apoyan el reto de transformar el sistema educativo, a través de brindar más apoyo al docente reforzando su autoridad en las aulas.

Sabemos que ello puede ayudar a luchar contra el fracaso escolar, a la vez que puede mejorar la calidad de la enseñanza formando personas más capacitadas, no sólo para afrontar su formación académica, sino también para enfrentarse al mundo laboral.

En su Exposición de Motivos, la Ley 3/2012 también incide en “la preocupación de las familias por los problemas de la educación y sus consecuencias, especialmente en los últimos tiempos, debido al clima de dificultades que la crisis económica, está poniendo de manifiesto en los más desfavorecidos”.

Por eso, sienten desde la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, la necesidad de convertir las aulas en centros de educación en el esfuerzo, la convivencia y en la superación personal, donde los alumnos se desarrollen como personas capaces de transformar la sociedad de manera positiva y se preparen para afrontar los retos de su futuro mundo laboral. Al mismo tiempo, también entiende que el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de calidad, sólo puede darse en un ámbito de respeto mutuo entre el docente y el alumnado y eso, en ocasiones, es difícil debido a la falta de respeto hacia aquel, por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. Por tanto, el aprendizaje sólo puede adquirirse en un clima de trabajo respetuoso hacia el profesorado y hacia el resto del alumnado, en un ámbito de convivencia positiva.

La presente ley reconoce como autoridad pública a los directores, miembros del equipo directivo y docentes de los centros públicos, concertados y privados, “gozando todos ellos del principio de presunción de veracidad en sus declaraciones escritas, respecto de los hechos con trascendencia disciplinaria, así como de la protección reconocida por el ordenamiento jurídico”.

En definitiva, la Ley está reconociendo al docente, dotándole de autoridad institucional y convirtiéndolo en el soporte primordial de una enseñanza-aprendizaje de calidad en Castilla-La Mancha, al mismo tiempo que pretende elevar su prestigio social y laboral en todo el sistema educativo y, más allá de estos límites, también ante el conjunto de la sociedad.

5. DISCUSIÓN

La discusión se centra en determinar la relevancia que a día de hoy tiene, identificar las principales amenazas psicopatológicas derivadas de los ambientes escolares y describir algunos de los trastornos psicológicos,

que de forma más frecuente afectan a los docentes, ofreciendo algunas soluciones para salvaguardar la salud mental del profesorado.

Los docentes pueden estar expuestos a situaciones difíciles, como lidiar con estudiantes problemáticos o el abuso verbal, lo que puede llevar a problemas emocionales afectando a su capacidad de llevar a cabo su labor. Factores como la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo social y la falta de recursos para desempeñar su trabajo de forma efectiva, también pueden tener efectos negativos en la salud mental y física del docente, que puede llegar a somatizar dichos efectos hasta el punto de enfermarles.

Por todo ello, planteamos si debe ser o no imperativo, introducir modificaciones en el ámbito educativo, tales como fomentar reuniones periódicas internas con el profesorado, con el objeto de tratar temas de carga de trabajo y conflictos con alumnos y padres, así como implantar encuestas de prevención de riesgos psicosociales a través de los reconocimientos médicos programados, convirtiéndolo en herramientas eficaces que permitan evaluar el estado de salud de los docentes.

Los procedimientos para mantener la autoridad docente en el aula y corregir comportamientos disruptivos es pues fundamental, para el profesional y para el estudiante, pero hay que recordar que la misma técnica puede funcionar o no dependiendo de la forma de ser del docente. Lo recomendable, es que cada uno busque lo que le funcione a nivel personal según su carácter y que paralelamente se faciliten herramientas a los docentes para que se sientan respaldados legalmente y también respaldados por la Administración.

Por último, considero que asimismo es objeto de discusión, no sólo lo anteriormente planteado, sino también, si las garantías legales ya introducidas en la actual normativa, constituyen realmente una protección efectiva y si incluyen sanciones realmente disuasorias.

Diferentes agentes del sector educativo, han estado reclamando un desarrollo normativo que convierta la protección legal en protección real, evitando así, la posible indefensión en la que se pueden encontrar si llegan a ser víctimas de la actitud violenta de algún estudiante o de sus familiares.

La ley aprobada en el Parlamento andaluz en el 2021 (la mencionada Ley 3/2021, de 26 de julio, de Reconocimiento de Autoridad del Profesorado), debería garantizar esa protección efectiva, dotando de los recursos necesarios para dar asistencia legal y psicológica a los docentes en caso de verse envueltos en algún tipo de conflicto en el contexto del aula.

Si las condenas por amenaza, son de muy poca cuantía, puede generar el riesgo de que las garantías legales introducidas en la normativa, no se han materializado en una efectiva protección. El caso del profesor de un centro educativo de Utera (Sevilla), que nunca llegó a recibir el apoyo psicológico profesional que también estaba supuestamente incluido entre las prestaciones que debía recibir, es un ejemplo de ello.

Dicho caso desembocó en una manifestación apoyada por el resto de docentes del centro que querían denunciar así, las faltas de respeto y amenazas vertidas por padres de alumnos.

Así mismo, firmaron un manifiesto en el que declaraban que no querían admitir más sucesos semejantes y seguir ocultando incidentes de diferente gravedad que estaban provocando frecuentes bajas laborales.

Los educadores reivindicaron pues, la necesidad y el derecho a trabajar en un ambiente de respeto y la adopción de medidas que favorezcan la convivencia y prevengan los riesgos laborales que pueden llegar a desencadenar.

6. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que el profesorado constituye un grupo muy heterogéneo, existen una serie de connotaciones que son comunes a todos los docentes, aunque impartan sus materias en un nivel académico diferente. La primera connotación sería el trato con las personas, todos los docentes deben disponer de la habilidad para relacionarse con terceros, y que esa relación sea fluida y productiva, constituyendo probablemente este hecho, uno de los aspectos más gratificantes.

Pero cuando esta relación se halla presidida por la tensión que en muchos casos provoca la indisciplina escolar, se convierte el ejercicio de la profesión, en un objetivo arduo y difícil de gestionar.

Considero que, no se gana autoridad por imposición y que no debería respaldarse al profesor mediante la legislación, sino mediante una formación adecuada y una buena organización por parte del docente y el centro educativo.

En ocasiones, la indisciplina de los alumnos, es fruto de la falta de competencias del propio profesional o es fruto de su falta de habilidad social para comunicarse o imponer el orden en el aula. Sea por el motivo que sea, la realidad es que dicha circunstancia se traduce en la imposibilidad de llevar a cabo su labor docente.

No negamos que las relaciones humanas no suelen ser sencillas y los desacuerdos y enfrentamientos en los grupos pueden darse con bastante facilidad, pero cuando estos enfrentamientos adquieren un cariz violento o destructivo poniendo en peligro la integridad física y psíquica de profesores y alumnos, es necesario buscar soluciones.

La convivencia escolar está basada en la afectividad, la racionalidad y el respeto; la ausencia de estos aspectos deja el proceso educativo muy dañado, motivo por el cual, es más fácil que aparezcan situaciones de violencia y conductas antisociales.

Las diferentes generaciones han vivido circunstancias particulares y adaptadas a su tiempo; a día de hoy podríamos afirmar, que los estudiantes se ven en situaciones personales muy concretas. La tecnología y su influencia en la falta de atención de la que adolecen muchos jóvenes por hacer un uso incluso adictivo de la misma; las crisis familiares que desembocan en divorcios no siempre bien llevados por los progenitores; la inseguridad laboral; la falta de formación y competencias suficientes por parte de los profesores; y las carencias afectivas y educativas por parte de los encargados de velar por su formación; suelen ser la explicación a la dificultad de gestionar en las aulas, un ambiente propicio para el aprendizaje.

Los docentes se hallan muchas veces, asumiendo responsabilidades que les corresponden a los progenitores de los alumnos. En cierto modo, lo que hemos podido comprobar en el presente estudio, es que número elevado de profesores, sufren una sobrecarga de trabajo, a la vez que

pérdida de autoridad por la falta de apoyo de dichos progenitores. Dicha sobrecarga de tareas, se traduce en estrés y depresión, debido a la elevada tensión emocional que implica llevar a cabo su trabajo.

Es pues muy frecuente, que el profesor asuma funciones de control y parentales que suponen a la larga, un severo agotamiento profesional debido a las frustraciones, insatisfacciones y a la falta de comprensión por parte del resto de miembros de la comunidad educativa.

Las dolencias ligadas a la fatiga, descenso de la concentración y del rendimiento, la ansiedad, el insomnio, y los trastornos digestivos, afectan al docente de tal manera, que desequilibra su organismo, generando el síndrome de agotamiento profesional (“síndrome del quemado”, en inglés “burnout”) que se manifiesta en el cansancio psicofísico y en el abatimiento. Las consecuencias más directas de la situación expuesta, suelen estar ligadas a experimentar dolencias y trastornos tales como cambios a nivel cognitivo, es decir, dificultad para mantener la atención; y en el plano emocional, estrés, depresión, tristeza, irritabilidad e incluso, abandono de la profesión.

Para la realización de este estudio, se siguió la metodología de llevar a cabo una revisión sistemática de la cuestión planteada, en la que se ha analizado el nivel de implantación de una cultura de prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo y se ha llevado a cabo una recopilación de los riesgos laborales a los que están expuestos esta modalidad trabajadores, para poder así, adoptar unas medidas preventivas adecuadas frente al riesgo más relevante, como es el riesgo a sufrir trastornos psicológicos.

Tras dicha revisión, se ha llegado a la conclusión, por un lado, de la importancia de que los responsables de la construcción y mantenimiento de los centros educativos, cumplan con las normas establecidas en materia de prevención de riesgos laborales para garantizar así un ambiente educativo seguro y saludable. A nivel legal, se prevén cuestiones relativas a las dimensiones mínimas de las aulas, asimismo, se prevén los requisitos de accesibilidad para personas con discapacidad, como rampas, ascensores, baños adaptados, entre otros.

También se contemplan las medidas de seguridad que deben cumplir los edificios educativos, como la instalación de sistemas de detección de incendios, extintores, sistemas de evacuación, entre otros. Por último, la legislación establece los requisitos para la higiene de los centros educativos, como la limpieza y desinfección de los espacios y la eliminación de residuos.

Sabemos que un riesgo laboral, es la posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado del trabajo. Para poder prevenir riesgos en los centros docentes, estos han de constar en el Plan de Prevención los riesgos potenciales, a la vez que ha de constar su valoración y una relación de medios disponibles para hacer frente a una posible emergencia.

Los riesgos más comunes son caídas a distinto nivel como, las que pueden ocurrir en una rampa o una escalera fabricadas con la anchura incorrecta o fabricadas sin tener en cuenta el efecto deslizante.

También se pueden producir caídas al mismo nivel, por tropezar en un espacio con obstáculos en el suelo, como pueden ser las mochilas de los alumnos o juguetes.

Los docentes pueden así mismo, recibir impactos con objetos y herramientas que se están manipulando, o impactos contra los propios estudiantes, cuando van corriendo por las zonas comunes del centro educativo.

También se han detectado riesgos laborales provocados por agentes mecánicos, como podría ser el atrapamiento entre objetos como estanterías, armarios o archivadores debido a la sobrecarga y baja estabilidad de los mismos. O riesgos laborales provocados por agentes medio ambientales debidos a agentes químicos o biológicos, o agentes físicos como el ruido, luz o temperatura entre otros.

Pero los riesgos que sobre todo centran nuestro estudio, son los riesgos laborales psicosociales debidos a la sobre carga de trabajo, falta de autoridad moral, un excesivo número de alumnos por clase o escasez de medios, que se traducen como hemos visto en estrés y depresión.

El estrés no siempre debe ser a priori dañino para el organismo, pero el exceso de cortisol en sangre fuera de lo normal, si puede ser altamente

perjudicial para la salud, llegando a producir envejecimiento prematuro o un estado depresivo intenso.

La fatiga mental, que se traduce en una disminución de la eficiencia funcional constituye un desgaste profesional provocado por llevar a cabo el trabajo, bajo unas condiciones que exigen fuertes demandas sociales.

Todas las estas dolencias, suelen ser como hemos dicho, fruto de uno de los problemas más acusados que existe a día de hoy en la educación actual, y dicho problema es la crisis de autoridad que sufren los docentes en sus aulas, cuestión sobre la que se ha escrito bastante en los últimos años.

En el pasado ha habido buenos docentes, al igual que también los hay en la actualidad, pero la crisis de autoridad que padecen a día de hoy, no constituyen casos aislados, ni siempre es consecuencia de la falta de competencias o formación de los maestros. Es un hecho que tiene una dimensión global y sus consecuencias en su salud son muchas veces graves, no solo para el maestro, sino también para el alumno que se puede ver con dificultad de aprovechar las horas lectivas para avanzar en su cometido, al afectarle a su capacidad de atención y de concentración. Por todo ello, es importante mirar como cómo subsanar las consecuencias de dicha situación.

Es cierto que la crisis de autoridad es una situación que no siempre se produce con la misma intensidad y gravedad, ya que sus efectos dependen de los entornos educativos y áreas sociales en la que se produce, pero es un fenómeno común que exige una reflexión a fondo, pues esta crisis hace imposible el acto educativo.

Procurar recuperar la autoridad perdida, no debe confundirse con la justificación del autoritarismo en las aulas, porque autoritarismo y autoridad son fenómenos diferentes. El uso del miedo como estrategia pedagógica, puede provocar la pérdida de participación y de diálogo en las aulas. La autoridad, sin embargo, se gana con el ejemplo, la competencia y la entrega, por ello es necesario buscar la manera de recuperar esta autoridad perdida para ser capaces así, de garantizar el orden en el proceso formativo y el vínculo de confianza en el que debe basarse en dicho proceso educativo.

7. REFERENCIAS

- Constitución Española, (BOE núm. 311 de 29 de diciembre del 1978).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 159 de 4 de julio del 1985).
- Ley Orgánica 2/2006, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOE núm. 106 de 4 de mayo del 2006).
- Ley Orgánica 17/2007, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOJA núm. 252, de 26 de diciembre de 2007), (BOE núm. 20 de 23 de enero del 2008).
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. (BOE núm. 269 de 10 de noviembre de 1995).
- Ley 38/1999, de 5 de noviembre, de Ordenación de la Edificación. (BOE núm. 266 de 06 de noviembre de 1999).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA núm. 252, de 26 de diciembre de 2007); (BOE núm. 20 de 23 de enero de 2008).
- Ley 3/2012, de 10 de mayo de Autoridad del Profesorado, (DOCM núm. 99, de 21 de mayo del 2012), (BOE núm. 193, de 13 de julio de 2012).
- Ley 3/2021, de 26 de julio, de Reconocimiento de Autoridad del Profesorado, (BOE núm. 189, de 9 de agosto de 2021).
- Real Decreto Legislativo 1995/1978, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Cuadro de Enfermedades Profesionales en el sistema de la Seguridad Social. (BOE núm. 203 de 25 de septiembre de 1978).
- Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. (BOE núm. 261 de 29 de junio de 1994).
- Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido del Estatuto de los Trabajadores. (BOE núm. 255 de 29 de marzo de 1995).
- Real Decreto 486/1997, de 14 de abril, por el que se establecen disposiciones mínimas de seguridad y salud en los lugares de trabajo. (BOE núm. 97 de 23 de abril de 1997).
- Guías Técnicas del Instituto Nacional de Seguridad, Salud y Bienestar en el Trabajo (INSSBT). Guías no vinculantes, cuyo objetivo es la facilitar la aplicación de los Reales Decretos de desarrollo de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

- Belandia R. "et ál.", (2010), La salud física y emocional del profesorado: reflexiones y recursos., España, Editorial: GARÓ.
- Blanco M.C. (2020), Prevención de riesgos laborales en el sector docente, Edita: Secretaría general técnica. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Castejón, J. (2002), El papel de las condiciones de trabajo en la incapacidad temporal por enfermedad común y accidentes no laborales [tesis doctoral], Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Collantes Ibáñez, P. (2021). "Prevención de riesgos psicosociales y salud mental" en Collantes Ibáñez, M.P y Marcos I J.I. (Coords.), La salud mental de los trabajadores, *La Ley*, pp. 43.
- Ferradans Carmés, C, (2008). "Prevención de Riesgos Psicosociales" en De la Flor Fernandez, Ma L. (Resp.), Análisis de la regulación jurídico-laboral de los riesgos psicosociales Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 111.
- González, M. A., Concón, M. J. (2021), Incapacidad por dolor lumbar en España. *Medicina clínica.* (Barcelona) 114:491-2.
- Montañés C.M. y Oliver F.M. (2006), Ergonomía para docentes: Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos, España, Editorial: GARÓ.
- Moreno Solana, A. (2014). Las diversas controversias que se plantean en torno a los trabajadores especialmente sensibles, *Revista de información Laboral*, nº 7/2014 parte Art. Doctrinal, 2014.
- Portela V.C. (2010). Prevención de riesgos laborales en educación infantil (2.^a edición), Vigo, España, Editorial: Ideaspropias. Moreno Solana, A., (2014). Las diversas controversias que se plantean en torno a los trabajadores especialmente sensibles, *Revista de información Laboral*, nº 7/2014 parte Art. Doctrinal, 2014.
- Rodríguez Sanz de Galdeano, B. (2014). La obligación de realizar ajustes razonables en el trabajo, *Temas Laborales*, núm. 1 27, pp. 108.
- Sánchez Rodríguez, O. y Castellanos Alcázar, L. "Ergonomía psicosocial. Adaptación de puestos de trabajo y sistemas de apoyo para trabajadores con enfermedad mental: empleo con apoyo" en SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, O., Desarrollo Profesional e Inserción Laboral en personas con enfermedad mental, Madrid, Grupo 5, pp. 441-449.
- Soriano J.P. (2009). Manual de prevención docente. Riesgos laborales en el sector de la enseñanza, Valencia, España, Editorial: Nau Llibres.

LA INTRODUCCIÓN DE LA ECONOMÍA SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: ESPECIAL REFERENCIA A LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS

BLANCA BALLESTER CASANELLA.
EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

La crisis social que sufrimos a día de hoy en la civilización occidental, debe empujar a instituciones educativas, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil (entre ellas, las de la Economía Social y Solidaria), a idear las condiciones oportunas que propicien, una mejora cualitativa de la calidad de vida y el desarrollo sostenible.

El hombre siempre ha luchado por mejorar su entorno, superarse a sí mismo y cambiar las situaciones injustas que le rodean, por ello podemos afirmar, que la ayuda social es innata en la naturaleza humana.

Las primeras actuaciones sociales han estado guiadas por la idea de hacer el bien y orientadas por la idea de salvación; dichas acciones se consolidaron en la Edad Media a través del cristianismo.

En un principio, la ayuda al prójimo se llevaba a cabo a través de la propia familia, pero también a través de las relaciones de buena vecindad. A lo largo de la historia, esta ha seguido siendo una manera de auxiliar al prójimo, pero ya no la única.

La Revolución Francesa, supuso que los principios de igualdad, fraternidad y libertad que propugnaba, también se materializaran en la asistencia social como un sistema de protección. Esto generó que, de forma paulatina, se fuera desplazando la acción de la Iglesia hacia la participación constante de otros sectores, lo que supuso un salto cualitativo muy importante.

La asistencia social, acaba pues convirtiéndose, en un conjunto más o menos sistematizado, de principios, normas y procedimientos que buscan ayudar a individuos, grupos y comunidades a que satisfagan sus necesidades y resuelvan sus problemas más inmediatos.

A la vez que el capitalismo industrial y el Estado liberal nació, el concepto de asistencia social se fue consolidando, al igual que la intervención de los poderes públicos en todos los aspectos que dicha asistencia conlleva.

Aquellas acciones que se realizan sin esperar nada a cambio y cuyo objetivo es intentar ayudar y beneficiar a las personas, es lo que lleva a cabo, no sólo la mencionada Acción Social, sino también la Economía Social. Siendo además dichos actos, reconocidos, elogiados y agradecidos por la comunidad. La Acción Social tiene pues como principal objetivo el bien común, por ello también impulsa la Economía Solidaria como alternativa viable a los diferentes sectores de la producción.

Para poder hablar de empresas de Economía Social, primero debemos definir a nivel conceptual dicho término y ver en qué consiste. Lo que principalmente la caracteriza, es ser una tendencia basada en organizar y gestionar los recursos existentes y las instituciones económicas, de tal manera que se priorice el interés social.

La Economía Social entra pues en confrontación con la economía clásica y la visión capitalista de la búsqueda del beneficio económico, porque su finalidad más relevante es llevar a cabo las prácticas económicas de la distribución de bienes y servicios existentes en el mercado de forma cooperativa.

Los poderes públicos son los encargados de promover acciones para el desarrollo de las entidades de Economía Social, impulsando formaciones profesionales en el ámbito de estas entidades y apostando por la innovación tecnológica, a la vez que abriendo nuevos entornos de emprendimiento o potenciando su desarrollo.

Se prioriza un enfoque de evolución social vinculado a los derechos humanos, asegurando la transparencia de las acciones empresariales de Economía Social y estableciendo mecanismos reales que midan la pobreza, la desigualdad y el desarrollo.

La principal finalidad de la Economía Social, es que mejore la calidad de vida de la sociedad en su conjunto; por ello podemos afirmar, que las empresas que utilizan el concepto de Economía Social son un ejemplo de eficiencia empresarial en la que se combina a la perfección, racionalidad y progreso con responsabilidad social.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo analizar como está a día de hoy la situación de la formación en el área de la denominada Economía Social y analizar hasta que punto es necesario, que el profesorado adquiera las herramientas necesarias para sensibilizar a la comunidad y especialmente al alumnado, sobre cuáles son los principios universales que este tipo de economía incorpora en la sociedad.

Es por tanto necesario, que se de a conocer la existencia de un modelo de economía capitalista denominada no convencional, formada por empresas privadas que no buscan lograr el máximo beneficio, (algo que sólo beneficiaría a los socios), sino lograr un beneficio común para todos los participantes de la sociedad. Es decir, empresas que buscan, no sólo su propio crecimiento, sino también el crecimiento común de la sociedad sobre la que actúan y con la que interactúan.

Dichas empresas privadas, son organizaciones democráticas que llevan a cabo una actividad económica; no forman parte del sector público, son por lo tanto autónomas y capaces de elegir y cesar a sus órganos de gobierno; gozan de personalidad jurídica propia; y la distribución de excedentes se realiza en función de la actividad aportada a la sociedad.

Hay una serie de valores propios de la Economía Social, tales como la gobernanza democrática y participativa, la primacía de las personas y la finalidad social sobre el propio capital, el interés por la sostenibilidad a largo plazo de la propia empresa, o la prestación de servicios a las comunidades locales y a sus miembros. Estos valores son los que deben ser divulgados en el ámbito educativo, porque si realmente son valores asumidos por la sociedad en general, permiten si se llevan a cabo en el ejercicio empresarial, un crecimiento sostenible e integrador a la vez que facilita la creación de empleo de calidad en toda Europa.

Esa divulgación educativa, en algunas ocasiones deberá ser implícita y en otras ocasiones, se deberá llevar a cabo de forma más explícita, pero nuestro objetivo es señalar como en el ámbito de la docencia en España, puede combinarse la enseñanza de conocimientos científicos, con la enseñanza integradora en valores propios de la Economía Social.

3. METODOLOGÍA

En relación a la metodología empleada para la el presente estudio, podemos afirmar que constituye una revisión sistemática que ha implicado recopilar y resumir toda la información conocida acerca de la Economía Social a nivel conceptual y acerca de la necesidad de implementar en la educación, las competencias en dicha materia.

Para poder establecer de forma clara los objetivos de la búsqueda y poder discriminar la información obtenida, se han consultado los estudios, informes y legislación existentes, así como los antecedentes y la situación actual en relación a esta cuestión y en relación a la transcendencia y efectos que puede llegar a producir en la mentalidad de los formadores y estudiantes, la inclusión de dicha disciplina en los planes docentes.

Mediante la presente revisión sistemática, hemos corroborado que forman parte de la Economía Social, las Mutualidades, las Fundaciones y las Asociaciones que lleven a cabo actividad económica, las Empresas de Inserción, las Cooperativas, las Sociedades Laborales, los Centros Especiales de Empleo, las Cofradías de Pescadores, las Sociedades Agrarias de Transformación y las Entidades Singulares, creadas todas ellas a través del procedimiento legal oportuno y regidas por los principios propios de la economía social.

Asimismo, podrán formar parte de la Economía Social aquellas entidades que realicen una actividad económica y empresarial y cuyas reglas de funcionamiento respondan a determinados principios.

El primero de ellos, es la independencia respecto a los poderes públicos; el segundo, anteponer a las personas y el fin social que se persigue, sobre el capital. Ello se consigue gracias a una gestión autónoma, transparente, democrática y participativa, que prioriza la toma de decisiones más en

función de las personas y sus aportaciones de trabajo o en función de la finalidad social, en lugar de hacerlo en relación con las aportaciones al capital social.

El tercero de dichos principios, va asociado a aplicar los resultados obtenidos fruto del trabajo aportado, al servicio o actividad realizado por los miembros de estas entidades sociales o a su finalidad social.

El último, hace hincapié en la relevancia de la promoción de la solidaridad, no sólo interna, sino también con la sociedad, de manera que favorezca el compromiso de desarrollo local, la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la inserción de personas con riesgo de exclusión social. Fomentando así una generación de trabajo estable y de calidad, capaz de conciliar la vida personal con la laboral.

Para finalizar nuestra revisión sistemática, hemos tenido en cuenta la legislación que al respecto está en vigor. Actualmente en España, el concepto de Economía Social es ampliamente reconocido; en el año 2011 se aprobó la Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social, que configura el marco legal necesario en el que encuadrar todas las entidades mencionadas. Su principal objetivo es pues, establecer medias de protección y de promoción de las entidades que la misma legislación contempla como entidades de economía sostenible.

Asimismo, la mencionada Ley define la Economía Social como el “conjunto de las actividades económicas y empresariales, que en el ámbito privado llevan a cabo aquellas entidades que, de conformidad con los principios recogidos en el artículo 4, persiguen bien el interés colectivo de sus integrantes, bien el interés general económico o social, o ambos” (art. 2).

Por último, cabe también mencionar la aprobación de la Ley 31/2015, de 9 de septiembre, por la que se actualiza y modifica la legislación en materia de autoempleo y se adoptan medidas de fomento y promoción del trabajo autónomo y de la Economía Social. Dicha Ley ha constituido un complemento al marco normativo ya existente, estableciendo medidas de desarrollo y fomento de la Economía Social española.

4. RESULTADOS

Si bien es cierto que los valores comunes de la Economía Social aseguran la sostenibilidad a largo plazo de la empresa, constatamos hasta que punto, la prestación de servicios a sus miembros y a las comunidades locales, contribuyen de manera activa al crecimiento sostenible e integrador de la economía, así como a la cohesión social, además de a la creación de empleo de calidad.

Si ello es así, estos valores son los que deben ser divulgados en el ámbito educativo no sólo como materia específica, sino también desde un planteamiento transversal.

Como ya hemos tenido la oportunidad de mencionar, la Economía Social es un modelo empresarial formado por empresas privadas, basadas en principios de gestión participativa, democracia, equidad y primacía del trabajo y del factor humano frente al factor capital. Dichos principios además están presentes, no sólo en los procesos de toma de decisiones, sino también en la fase de distribución del beneficio.

Por otra parte, se ha constatado la existencia de organizaciones que regulan la Economía Social, estas organizaciones son entre otras las siguientes:

-La Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES). Organización constituida en 1992 en el ámbito estatal, representativa y referente de la Economía Social en España.

Es una entidad dinamizadora de la realidad empresarial en nuestro país, que ejerce de interlocutora para la construcción de políticas públicas y sociales y para la promoción de modelos de empresa de economía social centrada en las personas. El CEPES es pues, una organización que agrupa las diversas actuaciones económicas existentes en la Economía Social y que integra un total de veintinueve organizaciones, que representan los intereses de las Cooperativas, Centros especiales de empleo, Cofradías de Pescadores y Asociaciones del Sector de la Discapacidad, Sociedades Laborales, Mutualidades y también las Empresas de inserción.

Sus objetivos principales son: promover la Economía Social y los movimientos y sectores que la integran; incidir en la elaboración de Políticas Públicas y en la legislación tanto a nivel estatal como internacional; contribuir en el desarrollo económico del país como medio para conseguir la estabilidad y pluralismo en los mercados económicos; trasladar a la sociedad y al ámbito empresarial una forma de hacer empresa socialmente responsable y con valores específicos; promover la visibilidad de la Economía Social en el plano económico, cultural, social y político del Estado y de la Unión Europea; y por último facilitar la modernización de las empresas de Economía Social y su respuesta frente a los retos empresariales que afrontan.

-La Global Social Economy Forum (GSEF): La GSEF es una asociación internacional de los gobiernos locales y actores de la sociedad civil, comprometidos con la promoción de una Economía Social y Solidaria, con el fin de conseguir un desarrollo local inclusivo y sostenible. También fomenta diversas formas de Economía Social, incluyendo las Empresas Sociales, Cooperativas, Fundaciones, Mutualidades y Grupos de Ayuda, que priorizan a las personas por encima del lucro.

La GSEF considera que los cambios sistemáticos comienzan en un primer nivel, basándose en una Alianza entre la sociedad civil y los sectores públicos y privados.

También es la encargada de organizar foros bianuales internacionales junto a las ciudades miembros en otros continentes. Dicho evento es considerado, como una de las reuniones internacionales más prestigiosas sobre la Economía Social. Por último, mencionar que la GSEF opera en cinco áreas clave: la capacitación; intercambios de conocimiento; investigación y publicación; creación de redes y también en la promoción Internacional.

Fruto de nuestro estudio sistemático, también hemos podido constatar el tipo de Entidades forman parte de la economía social. Entre ellas están, tal y como ya hemos podido señalar en el anterior apartado, las siguientes:

-Cooperativas. La Cooperativa es una forma de organización empresarial basada en una estructura y funcionamiento democráticos, es decir, su actividad se desarrolla atendiendo a los principios cooperativos adhesión voluntaria y abierta de los socios, participación económica de los socios, etc. Son organizaciones democráticas y dicha característica es seguramente la más relevante dentro de la economía social, por ello consideramos que las cooperativas, probablemente constituyen, una de las primeras entidades que podemos enmarcar dentro de este tipo de economía.

-Sociedades Laborales. Son sociedades anónimas o de responsabilidad limitada, en las que más del 51% del capital social pertenece a los trabajadores que prestan servicios retribuidos de forma personal, directa e indefinida, lo cual fomenta en gran medida, la motivación a la hora de afrontar proyectos.

-Mutualidades. Las Mutualidades son sociedades sin ánimo de lucro que se conforman bajo los principios de ayuda mutua y solidaridad. Es una unión voluntaria para poder tener acceso a varios servicios a través de la confianza y la reciprocidad. Los socios, llamados mutualistas, contribuyen a la entidad con cuotas periódicas para la financiación de la organización y los servicios que ésta ofrece a sus miembros.

En muchas ocasiones, los servicios y actividades que ofrecen son complementarios a los sistemas de previsión de la seguridad social, y las formas más conocidas de estas mutualidades son las entidades aseguradoras y, en otras ocasiones, colegios profesionales o colectivos gremiales.

-Centros especiales de empleo. Son empresas que compatibilizan la viabilidad económica y su participación en el mercado, con su compromiso social hacia colectivos con menores oportunidades laborales. Su plantilla está constituida por más de un 70% de personas con discapacidad, y desarrollan programas de capacidad productiva y competitiva, que les permite introducirlos, tras una adecuada formación, en el mercado laboral.

Los centros especiales de empleo pueden ser creados tanto por empresas como por organismos públicos o privados sujetos a las normas legales, reglamentarias y convencionales que regulan las condiciones de trabajo.

Asimismo, están caracterizados, por un lado, por formar parte del mercado de trabajo protegido, que es un tipo de mercado en el que se ofrecen posiciones para los colectivos que son vulnerables a nivel social, como las personas con discapacidad. Por otro lado, los trabajadores de un centro especial de empleo deben tener un grado reconocido de discapacidad igual o superior al 33% y que, a consecuencia de ello, tengan disminuida su capacidad de trabajar.

Los Centros Especiales de Empleo fueron creados en España por la Ley de Integración Social de los Minusválidos, ahora conocida como la Ley General de Discapacidad.

-Empresas de inserción cuyo principal objetivo, es facilitar el acceso al mundo laboral a todos aquellos colectivos desfavorecidos, llevando a cabo una actividad de producción. Se diseña así previamente, un proceso de inserción, y a posteriori ya se formaliza una relación laboral convencional, cuya plantilla puede tener un porcentaje variable entre el 30 y el 60%.

La finalidad de su objeto social debe ser la inclusión socio-laboral de personas que presenten dificultades de acceso al mercado de trabajo. Además, están promovidas por una o varias entidades sin ánimo de lucro, cuyo objeto social debe contemplar la inserción social de las personas desfavorecidas.

Su plantilla debe estar formada en su mayoría, por personas en situación o riesgo de exclusión social, pudiendo permanecer en la empresa de inserción, entre un mínimo de seis meses y un máximo de tres años.

Por último, los excedentes obtenidos en cada ejercicio, se destinan a la mejora o ampliación de sus estructuras productivas o a la promoción de actividades relacionadas con la inserción socio-laboral.

-Cofradías de pescadores. Son corporaciones de derecho público sectoriales sin ánimo de lucro, que representan los intereses económicos de los armadores de barcos de pesca, que actúan como órganos de consulta y colaboración de las administraciones competentes en materia de pesca marítima y ordenación del sector pesquero.

Se gestiona con el objetivo de cubrir los intereses y necesidades de sus socios, pero teniendo a cambio que asumir también el compromiso de contribuir a la cohesión social, la sostenibilidad y desarrollo local.

-Asociaciones vinculadas a las personas con discapacidad y exclusión social. Estas asociaciones son personas jurídicas de derecho privado, que persiguen una finalidad no lucrativa y cuyo patrimonio está constituido por el producto de las actividades que realiza.

La principal característica de estas asociaciones se centra en prestar servicios allí donde el sector lucrativo falla en su provisión, que normalmente coincide en aquellos sectores menos favorecidos. También identifica a dichas asociaciones, haberse convertido en lo que se conoce como marcas de identidad, por su capacidad para satisfacer los problemas que surgen en la sociedad y por la defensa ante los cambios legales, sociales o de cualquier tipo, defendiendo siempre los derechos y libertades de las personas con discapacidad en base a los principios del respeto, diversidad, pluralidad y tolerancia. En definitiva, promueven la inclusión social y laboral de las personas con riesgo de exclusión social o que sufren algún tipo de discapacidad.

-Las Fundaciones: Son organizaciones constituidas sin ánimo de lucro que, por voluntad de sus creadores, tienen comprometido su patrimonio a la realización de una finalidad o interés general.

Todas ellas tienen un objetivo en común y están constituidas para beneficiar a la comunidad en general, llevando a cabo actividades altruistas dirigidas a mejorar algún aspecto de la sociedad. No tienen asociados, pero los fundadores, que podrán ser personas físicas o jurídicas, pueden reservarse el control permanente del gobierno para asegurar sus fines estatutarios. Por último, indicar que no tiene socios o miembros, sino beneficiarios, y tiene que ser constituida con un patrimonio y un plan de actividades e ingresos, que permita satisfacer la finalidad social y no depender exclusivamente de los subsidios oficiales.

5. DISCUSIÓN

Planteamos los motivos por los cuales, es necesario que se adopten medidas que ayuden a garantizar, a que se implemente en la innovación docente los valores de la Economía Social, sin perjuicio de los obstáculos que dicho reto conlleva.

Es evidente el desconocimiento y, en consecuencia, la falta de comprensión del concepto de Economía Social en parte del mundo académico, por ello se debe apostar por incluir en la medida de lo posible, dichos valores en todos los niveles educativos y conseguir que la Economía Social se considere una prioridad, no sólo desde un punto de vista político sino también educativo.

Los valores son un factor que puede emplearse en todos los ámbitos, a parte de ser empleados en las empresas para fidelizar o conseguir más clientes. Por eso es fundamental que se apueste desde la docencia, por concienciar de la importancia de aunar esfuerzos en pro de la mejora de la sociedad y del planeta.

Cabría plantearse porque las fórmulas jurídicas más extendidas de este modelo son las cooperativas y las sociedades laborales, y si el motivo por el cual están así de extendidas, es porque están basadas en la eficiencia económica y la redistribución de la riqueza generada con carácter social. Para ello, es necesario analizar dichas fórmulas jurídicas.

Por último, también es importante centrarse en sí, la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) es lo mismo que la Economía Social, porque muchas veces ambos conceptos se consideran sinónimos, aunque no lo son. Que una empresa respete los principios de la Economía Social no significa que sea 100% responsable socialmente, ni al revés.

Aunque comparten principios, como fomentar la solidaridad, favorecer el compromiso con el desarrollo local, la igualdad de oportunidades, la conciliación, la cohesión social, la inserción de personas en riesgo de exclusión social, la generación de empleo estable y de calidad y la sostenibilidad, la Economía Social y la RSC no son lo mismo.

La RSC es una determinada forma de actuación que llevan a cabo algunas empresas, cuando tienen en cuenta el impacto que su actividad puede ocasionar a sus clientes, trabajadores, la sociedad y el medio ambiente. Un ejemplo de ello, serían las empresas que colaboran con la sociedad comercializando productos considerados solidarios y destinando los beneficios a una determinada causa.

Actúa pues, sobre los pilares necesarios para un desarrollo positivo de la sociedad, basándose en los derechos humanos, las prácticas saludables de trabajo, los problemas medioambientales, los intereses de los clientes y la protección de la salud dentro del entorno laboral.

Una vez definidos los conceptos de “Acción Social”, “Economía Social” y “Responsabilidad Social Corporativa”, y después de analizar las diferentes empresas que forman parte del mundo de la Economía Social, entendemos que éstas funcionan con principios democráticos y cooperativos, sin ánimo de lucro y dando respuesta a las necesidades de sus asociados o destinando ayudas a los colectivos necesitados como las personas con discapacidad o las personas con riesgo de exclusión social.

El departamento de Recursos Humanos funciona como engranaje principal de estas entidades, ya que requieren un alto nivel de cooperación entre las personas que las forman. Sabemos que un buen funcionamiento de este departamento y una buena gestión de los Recursos Humanos puede ser altamente beneficiosa para la empresa, ya que suele aumentar considerablemente su productividad cualitativa y cuantitativamente.

Hemos analizado las diferentes empresas que funcionan con el sistema de la Economía Social y las principales características que las diferencian entre sí. De todo este análisis, podemos entender porque el Estado compensa a todas aquellas entidades que destinan su beneficio a satisfacer las necesidades de sus asociados o a satisfacer las necesidades de terceras personas que se encuentran en situaciones especiales. Estas compensaciones suelen ser en forma de bonificación en algunos impuestos o en forma de exención de los mismos, de manera que se pueda facilitar el desarrollo de su actividad económica y se pueda destinar una mayor parte del beneficio a la mejora de los servicios prestados por las mencionadas entidades.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la innovación docente en los valores de la Economía Social se va extendiendo, pero la innovación en estos valores debe comprender también una manera de educar en la inclusión y en el respeto.

Para ello, los docentes deben interiorizarlos de manera ejemplarizante, con el fin de ayudar a cambiar la sociedad desde la divulgación en las aulas.

Es por este motivo, que consideramos fundamental procurar fomentar, no sólo la inclusión social, sino también la igualdad de género, junto con el resto de valores que inspiran la Economía Social tales como, la solidaridad, la democracia, la igualdad, el respeto, el compromiso y la sostenibilidad, para que se contribuya cada vez más, a materializar la realidad igualitaria que todos estamos obligados a construir.

Así pues, es relevante introducir el estudio de todas aquellas entidades que cumplen con los principios propios de la Economía Social y forman parte de la misma, tales como las Mutualidades, las Fundaciones y las Asociaciones que lleven a cabo actividad económica, las Empresas de Inserción, las Cooperativas, las Sociedades Laborales, los Centros Especiales de Empleo, las Cofradías de Pescadores, las Sociedades Agrarias de Transformación y las Entidades Singulares, creadas por normas específicas, y que se rijan por los principios propios de la Economía Social.

En especial, el estudio de las sociedades cooperativas sería destacable que se analizara en profundidad, si quiere conseguir dicho objetivo, porque funcionan como auténticas instituciones socioeconómicas.

Esta tipología societaria, ha de hacer frente a las constantes transformaciones que, de forma progresiva, se producen en el mundo actual, un mundo que como todos sabemos, es cada vez más competitivo.

Sin perjuicio de que la competitividad no deja de ser un valor innato en la propia naturaleza corporativa y necesario para llevar a cabo su objeto societario y ser rentable a nivel económico, los principios y los valores éticos propios de las cooperativas, encarnan la vocación social, la igualdad, la solidaridad y la democracia, tan presentes en la Economía Social.

El alma del corporativismo, va más allá de la voluntad de crear una empresa rentable económicamente hablando, porque precisamente lo que busca entre otras cosas, es garantizar empleo y que ese empleo sea de calidad.

Ley 27/1999, de 16 de julio, de Cooperativas es fruto del mandato Constitucional recogido en el artículo 129.2. En dicho artículo, la Constitución Española ordena a los poderes públicos que fomenten las sociedades cooperativas mediante una legislación adecuada. Asimismo, les motiva a articular los cauces oportunos, con el fin de canalizar “las iniciativas colectivas de los ciudadanos que desarrollen actividades generadoras de riqueza y empleo estable”.

Es pues una realidad, que el corporativismo es un medio para lograr una integración laboral y económica adecuada en el mercado, por ello afirmamos que fomentarlo e integrarlo, permite compatibilizar competitividad y rentabilidad, con el espíritu corporativista que acompaña al este tipo societario desde sus orígenes.

La importancia que tiene que las empresas de Economía Social busquen conciliar los intereses del empresario con las necesidades de la sociedad de forma altruista, es algo que nos beneficia a todos.

Ciertamente, los principios básicos del espíritu del cooperativismo han demostrado ser compatibles con el desafío que implica la actividad económica y empresarial. Teniendo en cuenta que las nuevas demandas sociales de solidaridad y las nuevas actividades generadoras de empleo deben atenderse, ofreciendo el autoempleo colectivo como fórmula para la inserción social, la atención a colectivos especialmente con dificultades de inserción laboral y la participación pública en este sector; podemos concluir, que constituye todo ello, motivación suficiente para buscar integrar los principios del cooperativismo y los principios de la Economía Social, en la docencia.

7. REFERENCIAS

- Constitución Española, (BOE núm. 311 de 29 de diciembre del 1978).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración social de minusválidos, (BOE núm.103 de 30 de abril de 1982).
- Ley 9/1993, de 8 de julio, de Cofradías de Pescadores de Galicia, (BOE núm. 203, de 25 de agosto de 1993).
- Ley 4/1997, de 24 de marzo, de Sociedades Laborales, (BOE núm. 72, de 25 de marzo de 1997).
- Ley 27/1999, de 16 de julio, de Cooperativas, (BOE núm. 170, de 16 de julio de 1999).
- Ley 9/2000, de 30 de junio, de Mutualidades de Previsión Social, (BOCM núm. 160, de 07 de julio de 2000), (BOE núm. 205, de 26 de agosto de 2000).
- Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones, (BOE núm. 310, de 27 de diciembre de 2002).
- Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las Empresas de Inserción, (BOE núm. 299, de 14 de diciembre de 2007).
- Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social, (BOE núm. 76 de 30 de marzo de 2011).
- Ley 31/2015, de 9 de septiembre por la que se modifica y actualiza la normativa de autoempleo y se adoptan medidas de fomento y promoción del trabajo autónomo y de la Economía Social. (BOE núm. 193, de 13 de julio de 2015).
- Real Decreto 1776/1981, de 3 de agosto, por el que se aprueba el Estatuto que regula las Sociedades Agrarias de Transformación, (BOE núm. 194, de 14 de agosto de 1981).
- Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los Centros Especiales de Empleo definidos en el artículo 42 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido, (BOE núm. 294, de 9 de diciembre de 1985).
- Calvo Ortega, R. (2015). "Entidades de economía social: razones de una fiscalidad específica", en *Fiscalidad de las Entidades de Economía Social*, Thomson-Civitas.
- Chaves, R. (2007). "La Economía Social en las Políticas Públicas en España". CIRIEC España. Disponible en http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economiasoc/Noticia sDoc/NoticiasPortada/ES_politicas_publicas_2007.pdf.

- Chaves Ávila, R., Monzón, J.I. (2018): Buenas prácticas en las políticas públicas relativas a la economía social europea tras la crisis económica, Comité Económico y Social Europeo.
- Chaves Ávila, R., Sanchís Palacio, J.R. (2010). “La docencia en economía social y cooperativas: bases para la innovación educativa en los programas de postgrado europeo”, VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior : Libro de capítulos / Ángel Castro (aut.), Alejandro Guillén Riquelme (aut.).
- Emparanza Soberjano, A. (2018). “La influencia del Derecho de sociedades en el gobierno corporativo de las fundaciones”, en Fernández Torres, I., Arias, F.J, y Martínez Rosado, J. (coords.), Derecho de sociedades y de los mercados financieros. Libro homenaje a Carmen Alonso Ledesma, Madrid, Iustel, 2018,
- Faecta, A. (2015). La gestión técnica cooperativa adecuada, como clave del empleo estable y de calidad.
- Fernández Prieto, M. (2014). “Empresas de Economía social creadas por trabajadores de empresas en crisis. Tratamiento legal y jurisprudencial”, RGDYSS, núm. 37.
- Flores Ruiz, D., Guzman Alfonso, C., Barroso González, M.O (2016). “La formación en Economía Social. Análisis de la oferta universitaria de posgrado en España”, REVESCO: revista de estudios cooperativos, Nº. 121.
- Jembid Irujo, J.M y Emparanza Soberjano, A. (2015). “El gobierno corporativo de entidades no mercantiles. Especial referencia a las cooperativas y a las fundaciones”, en A. MARTÍNEZ-ECHEVARRÍA Y GARCÍA DE DUEÑAS (dir.), Gobierno corporativo: la estructura de Gobierno y la Responsabilidad de los Administradores, Cizur Menor, Aranzadi, 2015, pp. 1047-1079.
- Jorge Ortíz, N. (2016). “Diseñando el cambio. La innovación social y sus retos”, Economía Creativa, Nº. 6, (Ejemplar dedicado a: otoño-invierno).
- Moriña Díez, A. (2007). "La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención", Fundación Alternativas.
- Sanchís Palacio, J.R, Chaves Ávila, R (2011). “La docencia en economía social y cooperativas bases para la innovación en los programas de postgrado europeo”, @tic. revista d'innovació educativa, Nº. 6.

RESPONSABILIDAD CERO. NARRACIONES VISUALES EN TORNO AL SÁHARA. UN ACERCAMIENTO DESDE LAS AULAS

JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
*Universidad de Zaragoza. Miembro del Grupo: S50_23R: ARGOS.
Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*

1. INTRODUCCIÓN

El preámbulo de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, en su párrafo dos señala como “los procesos de memoria son un componente esencial de la configuración y desarrollo de todas las sociedades humanas, y afectan desde los gestos más cotidianos hasta las grandes políticas de Estado”. En este sentido, más allá de abordar su fundamentación en la constitución de identidades individuales y colectivas, la Ley se acerca al concepto de memoria, y más concretamente a la memoria histórica, así como a su antónimo, el olvido y, por ende, “el olvido histórico”, en su capacidad de generar exclusión, diferencia y enfrentamiento. Esta perspectiva pone de manifiesto la principal responsabilidad del Estado a este respecto, en su deber de desarrollar “políticas de memoria” que fomenten una “vertiente reparadora, inclusiva y plural”.

Al margen de lo necesario de la Ley en su intento de restauración y de dar visibilidad a las víctimas del pasado traumático, en ella se elude a otros colectivos de víctimas que también sufrieron las consecuencias de la dictadura. Nos referimos aquí a las que fueron y son, todavía en el presente, fruto de las consecuencias de la descolonización: la población del Sáhara Occidental. Obviar esta realidad, al margen de que evita cualquier responsabilidad política conforme a la acción o inacción de los actuales gobiernos, aparta de la memoria oficial española una realidad histórica que tiende a reflejarse en la ausencia de esta temática en los

programas curriculares de historia contemporánea, así como en las propuestas de manuales por las distintas editoriales de 4º de la ESO y bachillerato. Esta ausencia de perspectiva histórica y responsabilidad tiende a presentarse también en el contexto mediático, por lo general más interesado por la geopolítica y los intereses económicos que por seguir postulados éticos.

Más allá de las consecuencias económicas, diplomáticas y militares que supuso para España la hábilmente denominada “Marcha verde”, entendemos que desde asignaturas vinculadas a la Historia de España es necesario atender a la realidad de los saharauis que vivían en aquel territorio, sobre los cuales todavía pesa hoy un manto de silencio. Una realidad que se acentúa ante el veto y la dificultad que sufren los investigadores por acceder a los principales documentos y archivos históricos del país⁸. Tal y como señala Tomas Bárbulo, esta obsesión no es baladí, ya que el bloqueo informativo existente impide que la comunidad internacional conozca el problema y, por ende, la sociedad pueda ejercer presión en sus gobiernos para revertir la situación.

Los diplomáticos de Rabat saben bien que una de las causas fundamentales por las que han fracasado sus maniobras para anexionar- se definitivamente el territorio es el apoyo de la opinión pública española al Frente Polisario. Las emociones que provoca en nuestro país el futuro de aquel trozo de desierto no tienen parangón con el desinterés que España ha mostrado hacia el resto de sus colonias africanas. La espontánea y multitudinaria reacción de apoyo a Aminetu Haidar durante su huelga de hambre en Lanzarote es una muestra de ello. (Bárbulo, 2017, 32).

En este contexto el cine se ha convertido en una herramienta fundamental para dar a conocer esta realidad, denunciar las violaciones de derechos humanos que sufren los saharauis y sensibilizar a la opinión pública sobre su causa. En este artículo se analiza el papel del cine como recurso didáctico para abordar el conflicto del Sahara Occidental, a través de diferentes ejemplos de películas, documentales y festivales que han contribuido a visibilizar y educar sobre esta problemática. Nuestra intención

⁸ En este sentido, a pesar de la represión de Marruecos, una generación de reporteros saharauis continúa corriendo riesgos para impedir que toda una población quede “sepultada por las arenas del olvido” (Cachera, 2019, 2)

es plantear una mirada a posibles filmes susceptibles de ser usados como material complementario en la educación formal y no formal, fuera y dentro del aula para acercar al alumnado a la problemática un pueblo que lleva más de cuatro décadas luchando por su derecho a la autodeterminación frente a la ocupación marroquí. Así, se abre el campo de mira para hacemos también eco de otras posibilidades que pueden ofrecer otros formatos como material complementario para acercar esta temática al alumnado y generar conciencia social sobre la necesidad de terminar la violencia impuesta y la invisibilidad de la última colonia de África (Güell, 2015).

2. OBJETIVOS

- Identificar las principales características y temáticas del cine sobre el Sáhara Occidental, así como los desafíos y oportunidades que presenta.
- Analizar su perspectiva del conflicto del pueblo saharauí y a la situación actual atendiendo a su narrativa y finalidad.
- Atender al relato del proceso de descolonización inconcluso con la invasión marroquí en tiempos del rey Hassan II y el tardofranquismo, así como a la sistemática violación del Derecho Internacional que niega al pueblo saharauí su derecho de autodeterminación.
- Incluir otros posibles materiales como el cómic que trata esta temática en el aula alejados de relatos de revictimización.

3. METODOLOGÍA

Como hemos señalado, la idea es analizar posibles elementos complementarios a nivel histórico, geográfico, social y cultural que se corresponde con las asignaturas de 3º y 4º de ESO de Geografía e Historia y 2º de Bachillerato, así como Educación en valores cívicos y éticos o actividades extracurriculares, posibilidad como parte de la acción tutorial para el segundo ciclo de la ESO. Somos conscientes de que esta elección

supone un cierto posicionamiento a nivel teórico y estético, pero también moral y, por ende, necesario. De esta forma, pretendemos aunarnos a trabajos, experiencias y unidades presentadas por distintos miembros del cuerpo docente, organizaciones e instituciones como la unidad didáctica “Sahara en el corazón” del Grupo Jaima, para 2º de la ESO o la de “Una mirada histórico-política y sociocultural hacia el Pueblo Saharaui” del Observatorio Aragonés para el Sahara Occidental.

Con el fin de lograr estos objetivos, se propone una selección representativa de filmes y novelas gráficas, prestando especial atención a los elementos visuales, narrativos y temáticos en cada medio, así como a sus distintos enfoques creativos.

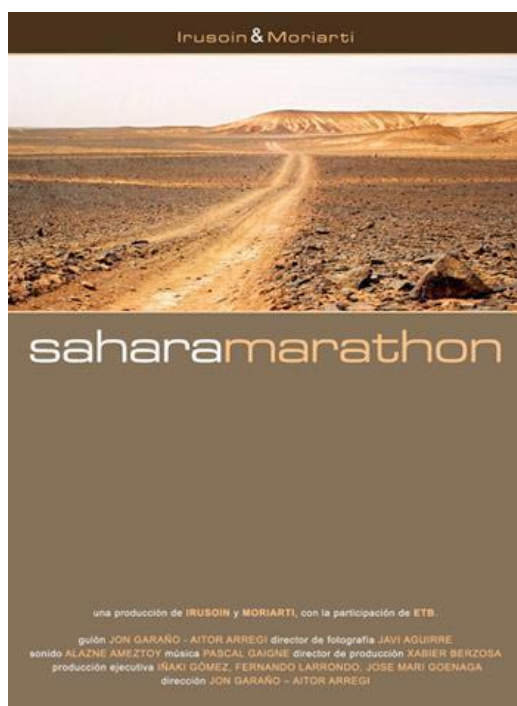
4. RESULTADOS

Tal y como señala Chris Lippard, el cine saharai, en su sentido estricto, no ha recibido mucha atención crítica y difícilmente puede considerarse un cine nacional según los estándares comúnmente utilizados (2020). Esto puede ser debido a que se trata de un cine reciente, con un marcado sentido de identidad y resistencia, por su carácter testimonial, reivindicativo y creativo. Debido a las dificultades y posibilidades del cine estrictamente nacional, las producciones internacionales adquieren un peso relevante a la hora de mostrar la realidad del Sáhara Occidental, y aunque pueda contener cierta mirada externa, esta se intenta evitar, como evidencia el hecho de intentar dar espacio en hassanía, la lengua autóctona oficial de la RASD, considerada dialecto por otras fuentes⁹.

⁹ Em este marco, con fin de limitar el marco de estudio por cuestiones de espacio, obviamos los formatos más pequeños que, al margen de sus posibles aciertos, muestran imágenes amateurs, como *El Campamento de la Resistencia Saharaui* de Lluís María Güell (2011), un documental que visualiza la violencia del desalojo de las fuerzas militares de Marruecos del mayor campamento formado por la resistencia saharai en el Sahara Occidental en 2010, realizado por dos activistas de una ONG clandestinos en el campamento. De igual modo, nos abstendremos de incluir *Stolen* (2016) el documental dirigido por Violeta Ayala que supuestamente iba a seguir la historia de Fetim Sel-Lami-Handi, una mujer saharai de raza negra junto a su hija de 15 años, Leil Baba Hussein desde un campo de refugiados en la provincia de Tinduf, al suroeste de Argelia. Allí se iban a reencontrar con su madre y abuela, Embarka, a quien no veía desde hacía tres décadas, desde la invasión marroquí del Sahara Occidental. Sin embargo, el filme se hizo polémico al ser prohibido por el Frente Polisario ya que Embarka narra en el

Sahara Marathon (2004) de Aitor Arregi y Jon Garaño es un documental que sigue la vida de Abdullah, un maratonista saharauí que corre en un maratón en el desierto del Sahara para recaudar fondos para los refugiados saharauís.

FIGURA 1. Caratula del filme *Sahara Marathon*



El eje del documental es el maratón celebrado en febrero del 2003

documental que fue esclava del padre de Deido Ambark Omar, una mujer blanca de la que también acabaría siendo esclava. A pesar de mostrar la existencia de la esclavitud en estos campos, autoras como Larosi Haidar (2014) han revelado lo tendencioso de la traducción, dejando entrever un posible cuestionamiento de su intencionalidad. Todo ello genera un contexto para generar debates sobre la posible manipulación y la perduración de la esclavitud, más que para analizarlo en el aula en el contexto saharauí referido. .

Por otra parte, cabe matizar que, en líneas generales, el europeo parece más respetuoso que el estadounidense hacia la cultura árabe, contribuyendo de una manera decidida a su difusión a través del sistema de coproducciones que permiten la convivencia de nacionalidades europeas y árabes, en especial las más reincidentes las egipcias y las marroquíes por un lado y las francesas y belgas por otro, así como las coproducciones con Líbano, Jordania, Palestina y Catar. En el caso del Sáhara de Occidente,

recorrió a lo largo de los cuatro campamentos de la zona a modo de metáfora del recorrido, exilio y sufrimiento de estas personas que se vieron obligadas a abandonar su país, el Sáhara Occidental, tras la invasión llevada a cabo por Marruecos en 1975. La motivación del deportista no es otra que su gente, de ahí la capacidad de sensibilización del documental.

Oulda lemsun (Hijos de las nubes, 2012) escrita y dirigida por Álvaro Longoria, mantiene en todo momento un importante enfoque divulgativo y pedagógico sostenido a través de un ritmo narrativo cinematográfico adecuado, para mantener el interés del espectador mientras se narra la historia y la situación del pueblo saharauí al mismo tiempo que interpela a la responsabilidad internacional y denuncia la complicidad que implica la pasividad que mantienen ciertos países. El filme pone de manifiesto el *impasse* en el que vive la población en los campos de refugiados, generando una narración fragmentada en tres ejes, el presente del pueblo saharauí, el pasado mostrado con *flashbacks* que explican al espectador el devenir histórico y el interés del productor, Javier Bardem, por poner el foco internacional sobre este asunto.

Legna: habla el verso saharauí (2014) de Juan Robles, Bahia Mahmud Awah y Juan Carlos Giménoun es un documental que recoge la tradición oral y poética del pueblo saharauí en convivencia con los elementos esenciales de su cultura, resaltando su valor y alcance identitario¹⁰.

Life Is Waiting: Referendum and Resistance in Western Sahara (2015): Un documental dirigido por Iara Lee que explora la lucha del pueblo saharauí por la autodeterminación y su derecho a un referéndum sobre el futuro del Sahara Occidental.

Leyuad, un viaje al pozo de los versos (2016), de Gonzalo Moure, Brahim Chagaf e Inés G. Aparicio, sigue los pasos de Limam Boisha, un poeta saharauí afincado en Madrid que "seco del Sahara" vuelve a su casa, el Sahara Occidental, para recuperar la inspiración para sus versos. Cercano a la historia oral, se acerca al viaje emprendido por el recientemente

¹⁰ El documental fue producido por Antropología en Acción ONGD (en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid) (Guijarro, 2017, 106).

fallecido Mohamed Salem (Benítez, 2022) y el poeta Bonnana Busseid a Leyuad, la mítica Tierra de los Hombres del Libro, el pozo de los versos y de la poesía que da título al filme, para comenzar su propio viaje poético. Como señala Ester Massó Guijarro, los tres directores aportan una mirada singular desde su campo de especialización, pero siempre articulado en torno a la cultura oral en hasanía, darle visibilidad, preservarlo y favorecer su transmisión a las futuras generaciones de “esa diáspora ambigua, agrídulce [de la que] escasamente puede conocer y dar permanencia a esta tradición, honrarla siquiera” (2017, 108).

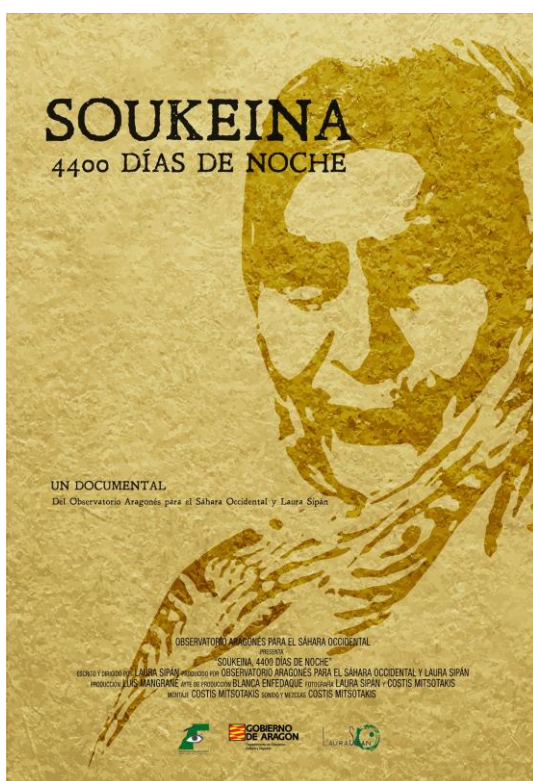
Kafana (¡Ya basta!) (2016) de Juan Antonio Moreno Amador y Silvia Venegas recorre la vida de los refugiados saharauis, su identidad y su exilio de más de 40 años en el desierto argelino a través nueve jóvenes que trabajan en el Laboratorio de Producción de Medicamentos de la RASD. Químicos, médicos, biólogos, se muestran instruidos, con conocimiento de idiomas y que viven ahora atrapados en medio de un desierto. En un momento dado, una de estas profesionales, suplica: “Kafana, kafana y kafana. Por favor, ¡basta ya de que sufra el pueblo saharauí!”.

3 Stolen Cameras de RÅFILM y Equipe Media (2017) muestra cómo los miembros del grupo Equipe Media intentan que no se hagan con sus cámaras al documentar las violaciones de derechos humanos que ejerce Marruecos en el Sahara Occidental y pone de manifiesto el motivo por el que no deja que periodistas extranjeros entren en el territorio ocupado. En este sentido, el cortometraje recoge las acciones de violencia a las que los saharauis se enfrentan en su día a día.

Soukeina. 4.400 días de noche (2017) de Laura Sipán Bravo, sigue la vida de Soukenia Yedehlu, símbolo de resistencia saharauí que, como anuncia el título, pasó 4400 días en prisión. El documental se adentra así en las experiencias de represión sufridas tras la ocupación militar del Sahara Occidental y la política de terror de la que fue víctima la población, como es el caso de la protagonista. En combinación con la historia oral, en su voz se entremezcla rabia ante la injusticia, pero también esperanza, combinado imágenes de cierto lirismo con la denuncia y exterminio en el desierto saharauí. El testimonio de esta destacada activista saharauí de

la zona de Smara, integrada en la región de El Aaiún-Saguía el-Hamra de Marruecos en el Sahara Occidental ocupado, desvela cómo el gobierno y las fuerzas militares marroquíes la mantuvieron “desaparecida” durante doce años, sufriendo todo tipo de vejaciones y torturas desde 1981 hasta 1991 y desde 1992 hasta 1994. Tras su liberación, y a pesar de la presión y coacción marroquí, su voz desvela su capacidad de rehacerse a sí misma y prevalecer, sin desvanecer ante la injusticia, para seguir alzándola con fuerza.

FIGURA 2. Cartel anunciador del filme



Fuente Promofest: <http://www.promofest.org/films/soukeina-4400-dias-de-noche>

Este cine de carácter documental mantiene una serie de nexos con el cine de ficción que, aunque exiguo, en su tramado de denuncia que, , se reproduce en el poco cine de ficción existente hasta el momento. Este es el caso de *Wilaya*, escrita y dirigida por Pedro Pérez Rosado (2011). La

protagonista, Fatimetu (Nadhira Mohamed), vuelve a la wilaya de Smara, a los Campos de Refugiados de la provincia de Tinduf, para acudir al entierro de su madre, después de 16 años viviendo en España. Allí comienza una nueva vida junto a su hermana, mientras trabaja y se muestran las dificultades que tiene que afrontar la población en un campo de refugiados, como espacio roto por el peso de las circunstancias impuestas. Esta intencionalidad de mostrar y denunciar esta realidad puede generar la impresión de que, en ocasiones, la narración interna pierda consistencia ante la necesidad de explicitar el marco o contexto referido con el ya referido afán documentalista. Sin embargo, el hecho de cómo la protagonista deviene una especie de faro luminoso ante la oscuridad que se diluye en las frustraciones del campo de refugiados, confiere una impronta feminista que da cierta profundidad psicológica al personaje y, por tanto, permite matices enriquecedores en el campo educativo.

FIGURA 2. Dos viñetas de El conflicto del Sáhara en menos de 3000 palabras, (2011, p. 18).



Fuente: Elaboración propia¹¹

¹¹ Somos partidarios del uso de “campos de refugiados” en vez de “campamentos de refugiados” ya que, al margen de que se usen ambos, entendemos que ante las décadas que llevan existiendo los campos de El Aaiún, Auserd, Smara, Dajla y Tinduf es mejor precisar esta

Por su parte, en relación con los cómics y novelas gráficas que se acercan al pueblo saharauí, a pesar de ser exigüos, sí existen algunos ejemplos que reflejan la historia y la situación de este pueblo. En este sentido destaca *El conflicto del Sáhara en menos de 3.000 palabras*, de Mauro Enríquez, realizado por encargo del Consejo de la Juventud del Principado de Asturias. Su finalidad divulgativa y de síntesis didáctica anunciada en su título muestra analogías con el breve itinerario propuesto entronca con la propuesta del video de animación educativo de Aleix Saló articulado en *Oulda lezmun (Hijos de las nubes, 2011)* y su sucinto trazado histórico en menos de cinco minutos, si bien, el discurso comicográfico no se cierra con el recorrido histórico, sino que se complementa con un apartado que, a modo de anexo, recoge señas de identidad cultural del pueblo saharauí.

De igual modo, merece la pena destacar *Mariem Hassan. Le digo al mundo entero: soy Saharauí* (2014, Calamar Ediciones) con guion de Gianluca Diana e ilustración de Andrea Malis¹², ya que trasciende la biografía personal de la cantante nacional saharauí Mariem Hassan para transformarla en una multibiografía que da voz al pueblo saharauí.

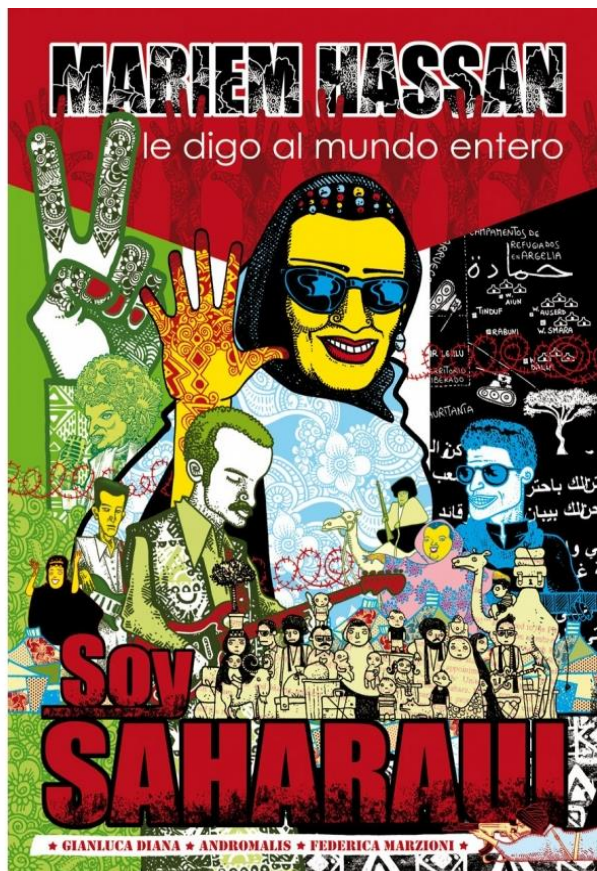
La novela permite apreciar la importancia de la tradición musical del pueblo saharauí, a través del *haul*, la poesía e incluso cierta estética de resistencia, que da forma a la producción cultural saharauí recientemente analizada. Asimismo, entabla puntos de encuentro con Soukeina. 4.400 días de noche, al dar predominancia al papel de la mujer saharauí en el marco del movimiento de liberación en las seis etapas, seis décadas, de 1958 a 2015, en las que jalona la biografía ilustrada de la cantante. Cada una de ellas remite al título de una canción de Mariem, a un tiempo y espacio determinado mantiene vasos comunicantes constantes con la poesía y la música del Sáhara Occidental, a la par que toman forma en la

nomenclatura. Como se sabe, su definición responde a asentamiento humano organizado que agrupa durante un periodo indeterminado de tiempo a un conjunto de personas desplazadas forzosamente de sus Estados de origen o de residencia habitual, y que se establece en el territorio de otro Estado en el que esas personas obtienen refugio y donde reciben ayuda humanitaria internacional, fundamentalmente en forma de alimentos, cobijo y asistencia médica (Mendia, 2000).

¹² La novela gráfica también cuenta con la versión italiana *Mariem Hassan, lo dico al mondo intero: lo sono Saharauí* (Barta Edizioni, 2016).

figura de Mariem, a través de unas letras que hablan de dolor, la rabia y la melancolía, pero también de orgullo, resistencia y esperanza.

FIGURA 3. Portada de Mariem Hassan. *Soy Saharaui. Le digo al mundo entero* (2014)



Fuente: Elaboración propia

En conclusión, tal y como hemos visto, el cine que se acerca a esta temática tiene una predominancia documental, dando mayor peso a su valor testimonial. En líneas generales, se presenta en una triple vertiente que mantiene caminos cruzados: el cine que busca confrontar la historia con la memoria individual y colectiva, el que se centra en las condiciones de vida actuales y el que busca adentrarse en los signos de identidad del pueblo saharauí. En este último campo, cabe apuntar que, trazando una

perspectiva decolonial como eje epistemológico de revisión de la conceptualización del patrimonio material e inmaterial, el cine que se adentra más específicamente en la identidad del Sáhara Occidental o, mejor dicho, que rastrean los signos identitarios de su población, supone en sí un tipo singular de filmes de activación patrimonial. Esto se debe a las relaciones que se establecen entre dos ejes diferenciados, pero con vasos comunicantes y que, en esencia, se relacionan con la división trazada anteriormente, a saber: el de la memoria colectiva y la lucha por los derechos y el lingüístico y literario vinculado al hasanía, su idioma derivado del árabe clásico, su literatura oral y sus tradiciones y costumbres. De esta forma, en consonancia con este cine, se produce cierta subalternización patrimonial y el orden simbólico y, por qué no decirlo, espiritual, al registrarlo adquiere forma o, si se prefiere, en cierto mod, se hace tangible lo intangible, contribuyendo a su preservación, así como a su valoración y dignificación. Una realidad que advierte de la toma de conciencia de la importancia por registrar este patrimonio y que, de alguna manera, se mantiene en las novelas gráficas señaladas.

En cualquier caso, unos y otros ofrecen una variedad de perspectivas sobre el Sahara Occidental, desde dramas y documentales sobre las condiciones actuales a las que está sometida la población hasta su condición reivindicativa, de resistencia y orgullo, y pueden ayudar a los espectadores y lectores en general, y al alumnado en particular, a comprender mejor el contexto y los desafíos a los que se enfrenta esa población. En todas estas narraciones, de forma más o menos signada y deliberada, se toma partido y, por tanto, se busca que el espectador o lector también lo haga, sin maniqueísmo, adoptando un tono de denuncia. Como es lógico, la posibilidad de llevar estas propuestas al aula debiera partir de la reflexión del docente, la posibilidad de combinar distintas vías como la histórica y la patrimonial y de si es mejor fragmentar o combinar lectura y visualización total o parcial conforme a la pertinente y al acercamiento temático que se quiera entablar, atendiendo a las características del aula y de la asignatura (Mérida, 2022).

5. DISCUSIÓN

A la hora de determinar cuál es el papel que la Ley de Memoria Democrática da a la educación en todo este proceso de concienciación, visibilización y reparación que está planteando. En el artículo 44 se recoge dicha cuestión:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.

Como iniciativa legislativa que busca abordar aspectos relacionados con la memoria histórica y los derechos humanos, en particular, aquellos vinculados a la Guerra Civil Española (1936-1939) y la dictadura franquista, la Ley de Memoria Democrática tiene como objetivo principal reconocer a las víctimas de violaciones de derechos humanos durante ese período, así como promover la recuperación de la memoria histórica y la promoción de valores democráticos. En este contexto, sería de esperar que la Ley se vinculara al conflicto del Sáhara Occidental en un marco la política exterior de España y desde su papel histórico en la región del Sáhara Occidental, estimulando y advirtiendo de la necesidad de analizar la actuación de la política española en esa zona desde la educación. Sin embargo, a pesar de su enfoque en los derechos humanos y la concienciación de que la memoria histórica puede llevar a una mayor sensibilidad hacia otras cuestiones relacionadas con los derechos humanos, la Ley, más que no incidir, obvia este aspecto.

A pesar de ello, según el derecho internacional, España sigue siendo la 'potencia administradora', ya que la ONU nunca reconoció los Acuerdos de Madrid porque el acuerdo “no transfirió soberanía sobre el territorio ni confirió a ninguno de los signatarios el estatus de Potencia administradora” y La Corte Internacional de Justicia tampoco ha reconocido la soberanía marroquí la descolonización debería finalizar con la aplicación del “principio de autodeterminación mediante la expresión libre y genuina de la voluntad del pueblo de este territorio” (Güell,

2015). Sin embargo, tal y como se sabe, desde que a finales del 2020 el presidente Trump reconoció el derecho de Marruecos sobre el Sáhara Occidental a cambio de un acuerdo de normalización con Israel (Bhattacharya, 2022) ha existido un viraje internacional. Así, la publicación de la carta de Pedro Sánchez al rey Mohamed VI evidenciaba este hecho:

Reconozco la importancia que tiene la cuestión del Sáhara Occidental para Marruecos y los esfuerzos serios y creíbles de Marruecos, en el marco de Naciones Unidas, para encontrar una solución mutuamente aceptable. En este sentido, España considera que la propuesta marroquí de autonomía presentada en 2007 como la base sería, creíble y realista para la resolución de este diferendo (Recogida en González, 2022)

Recientemente, España ratificó su postura sobre el Sáhara Occidental en una declaración conjunta con Marruecos, apoyando por segunda vez la declaración hecha en abril de 2022 (Crespo, 2022). Este contexto necesario para atender al olvido curricular de la antigua provincia y que responde a los tres ejes que entran en este contexto, a saber: los intereses geopolíticos, a los que parecen suscribirse lo que se entiende por los intereses nacionales, más allá de perspectivas éticas, el sentimiento de identidad y autonomía del Sáhara Occidental y su intento por realizar un referéndum conforme al derecho internacional y el pasado y el relato generado en torno a la responsabilidad de la política de España con la que fuera su última provincia en territorio africano. Al margen del contenido de la carta, lo cierto es que, atendiendo a los sentimientos de identidad, cualquier solución al conflicto parece remota. Tal y como señalan Carlos Martín Beristain y Eloísa González Hidalgo en su desolador informe:

No es posible hablar de reconciliación sin el derecho de verdad y justicia, sin restablecer el Estado de Derecho y superar el exilio de la población que vive marginada en el refugio, que es más de la mitad de la población saharauí. Una vez cumplidos los pasos y la reparación a las víctimas, es posible avanzar hacia la reconciliación, que no puede ser de cualquier forma, deben seguir paso a paso para ver si se puede alcanzar. Con impunidad sobre los crímenes cometidos, no es posible llegar a una reconciliación (2013: 1).

Más allá de la actuación de los distintos gobiernos que “urgidos por la necesidad de mantener unas buenas relaciones con Marruecos (...) han vuelto la espalda una y otra vez a sus responsabilidades históricas en el

Sáhara” (Bárbulo, 2017: 31), en países con un pasado trágico la memoria adquiere un papel protagonista capaz devenir un relato construido en primera persona (López-Olano, Sánchez-Castillo, Dimant, 2022). Esto se aúna a la perspectiva de que la historia es manipulada, transformada desde el presente para ajustarse a lo que se requiere de ella (Hobsbawm, 2012). En este sentido, las narraciones fílmicas analizadas se forjan bajo una estructura de identidad y memoria, adoptando forma de prueba fehaciente, de testigo de la realidad saharauí y, por tanto, un campo de reflexión y análisis como herramienta educativa.

El denominador común de este cine desde sus primeros estadios fue de orden revolucionario, es decir, de generar acciones que buscaran el cambio. Esta perspectiva lo alinea con el manifiesto “Hacia un Tercer Cine” (Getino y Solanas, 1969¹³; Bollero, 2011; Getino, 2022) en la crítica a la descolonización desde el mundo de la cultura y, más concretamente, a la industria del cine, transformando la finalidad última de este, del ocio y la recreación a la crítica y de liberación. Evidentemente, no se trata de establecer polos extremos y antagónicos, ni tampoco de confundirlo con otros modelos que suscribían la finalidad del arte, como por ejemplo supuso el realismo socialista en su propósito de expandir la conciencia de clase. Más bien, se trataba de extender la perspectiva analítica conforme a los ejes en los que el arte en general y el cine en particular, responde a los intereses de clases dominante, es decir, al discurso oficial en sintonía con los fines de los colonizadores y no de los colonizados. Desatender a esta realidad en espacios coloniales o semicoloniales imposibilita gran parte de la comprensión de este cine. En espacios donde las circunstancias se imponen, el paisaje no solo es una mirada o la devuelve, sino que se formula como espacio no finalizado, campo de refugiados y prisión que, más que condicionar al paisanaje, lo forja, al prolongar, reconstruir y reformular los procesos identitarios.

En consecuencia, no se trata de abrir el debate de la funcionalidad del arte más allá de lo consciente que seamos de la necesidad de no constreñirlo ideológicamente; supeditar toda capacidad intelectual a una

¹³ David Bollero data esta contribución teórica de 1979, si bien, el original es de 1969 (Bollero, 2010, 100).

función específicamente política o política-militar es el proceso por el que la censura se instauró en las dictaduras y los movimientos totalitarios. Ahora bien, tal y como ya hemos dicho, desestimar estas dualidades implica cierta falta de profundización analítica. Esta politización por parte de este cine queda perfectamente reflejada en las palabras vertidas por los miembros de la escuela audiovisual del campamento de refugiados de Bojador, al recibir el Premio del Festival de Cine y Derechos Humanos 2022: “nuestro cine es político porque el Sáhara es un tema político” (Flaño, 2022).

Asimismo, esta realidad evidencia la mayor dificultad que tiene que superar el cine, a saber, las posibilidades de financiación. No solo se trata de superar las dificultades económicas ante la infraestructura existente, sino que, así como ciertos países árabes casi parece necesario mendigar subvenciones (Baha Eddine, 2004, 155) en el caso saharauí cualquier posible subvención obligaría a modificar el propio sentido de sus obras (Bollero, 2011, 100)¹⁴. Además, esta inviabilidad respondería tanto a la censura atroz existente como la posible represión a los participantes por su naturaleza eminentemente reivindicativa¹⁵. De ahí la importancia que juega la proyección internacional y el FiSahara, el Festival Internacional de cine como altavoz para dar a conocer la realidad del Sáhara, en su tarea de informar y concienciar, así como de empoderar y entretener a la población refugiada saharauí, pero también de formar a la población refugiada en comunicación audiovisual para que puedan contar sus propias historias (Fisahara, s.f.)¹⁶. Una concienciación que se entrevé en este cine de ficción y documental que trata esta realidad y

¹⁴ No en balde, a pesar de los avances significativos, esta falta de medios -materiales y formativos- aunque se intentan paliar hacían matizar el concepto de “industria cinematográfica” a David Bollero (2011, 101).

¹⁵ A tenor de la política de represiones denunciado por Amnistía Internacional (Senante, 2023) o la dificultad que han vivido los cineastas que han querido rodar en estas zonas, como, por ejemplo, sucedió a Laura Sipán y su equipo (Gracia, 2018) o como recoge el propio argumento de *3 Stolen Cameras*.

¹⁶ De este modo, junto a la Escuela de Formación Audiovisual Abidin Kaid Saleh que desde el 2010 impulsa junto a la RASD (República Árabe Saharaui Democrática), se realizan talleres de cine para capacitar a jóvenes saharauís en el ámbito del cine y la comunicación (Fisahara, s.f.). Asimismo, este tipo de experiencias entroncan con otras como las de *ARTifariti*, los Encuentros Internacionales de Arte y Derechos Humanos del Sahara Occidental.

que, al margen de sus dificultades, formatos e intenciones, acaba por articular procesos e imaginarios coloniales, señalar sus tropos y dar respuesta a la historia y a las estructuras poscoloniales en los que se inscriben las relaciones de poder, bajo las cuales sobreviven las identidades culturales no alineadas con el relato oficial que establecido por este.

6. CONCLUSIONES

El cine puede ser una herramienta poderosa para abordar el conflicto del Sáhara Occidental en el aula. El conflicto del Sáhara Occidental es un tema complejo que merece una atención especial en el ámbito educativo, y el cine puede ser un vehículo eficaz para y lograr una mayor comprensión, empatía y compromiso cívico en sus estudiantes.

El muestreo presentado da un mínimo espacio a un discurso más amplio de resistencia que se mantiene desde distintas voces y formatos y que, en cierta forma, se vincula al sentido de unidad e identidad relacionado concepto islámico de la *maktuba* saharauí (lo escrito) a modo de un destino que interpela a toda la comunidad. Los filmes y las novelas gráficas analizadas no son solo estrategias de comunicación del pueblo saharauí, en su lucha por visibilizar el conflicto y dar visibilidad, sino también herramientas que pueden ser usadas desde el ámbito educativo. En esencia, se trata de preparar a los estudiantes para comprender y reflexionar sobre cuestiones globales, de contribuir a formar ciudadanos informados y comprometidos en un mundo cada vez más interconectado. Una perspectiva que abraza la LOMLOE y el marco teórico en el que se adecua la Ley de la Memoria Democrática, desde la necesidad de recordar a las víctimas, en el marco de los Derechos Humanos y contribuir a una sociedad más formada, crítica y justa.

7. REFERENCIAS

- Bárbulo, T. (2017). *La historia prohibida del Sáhara Español*. Península.
- Benítez, C. M. (2022, 19 de diciembre). Sáhara Occidental. Mohamed Salem Buchraya, la elegancia de un luchador. *Resumen Latinoamericano*.
<https://www.resumenlatinoamericano.org/2022/12/19/sahara-occidental-mohamed-salem-buchraya-la-elegancia-de-un-luchador/>

- Bhattacharya, S. (2022). Ukraine Crisis and Shifting Sands in North Africa. *International Studies*, 59(4), 409-434.
- Bollero Real, D. (2011). Sáhara Occidental: la revolución del cine o el cine de la revolución. *Quaderns de Cine*, 7 (2011), 93-102.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/sahara-occidental-la-revolucion-del-cine-o-el-cine-de-la-revolucion/>
- Cachera, E. (2019). Sahara Occidental: un desierto para el periodismo” Informe de Reporteros Sin Fronteras (RSF). <https://www.rsf-es.org/news/informes-sahara-occidental-un-desierto-para-el-periodismo-nuevo-informe-de-reporteros-sin-fronteras/>
- Crespo, C. (2022) ¿Qué es el Conflicto del Sáhara Occidental y qué papel juegan Marruecos y España? *National geographic*
<https://www.nationalgeographic.es/historia/que-es-el-conflicto-del-sahara-occidental-y-que-papel-juegan-marruecos-y-espana>
- Del Valle-Dávila, I. (2021). ¿Hacia qué tercer cine? Un análisis de la evolución de la teoría del tercer cine a partir de los trabajos de Fernando Solanas y Octavio Getino. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Diana, G. y Malis, A. (2014) *Soy Saharaui. Le digo al mundo entero*. Calamar Ediciones.
- Entrialgo, M. (2011). *El conflicto del Sahara en menos de 3000 palabras*. Coordinadora de ONGD del Principado de Asturias.
http://www.cmpa.es/datos/2/Comic_Saharara_ESP_201543.pdf
- Flaño, T (2022, 8 de abril 2022). Nuestro cine es político porque el Sáhara es un tema político. *El Diario Vasco*.
- Fisahara. *Escuela de Formación Audiovisual Abidin Kaid Saleh*. <https://es/escuela-audiovisual/>
- Getino, O. y Solanas, F. (1969). Hacia un tercer cine. *Revista Tricontinental*, 13, 107-132.
- González, M. (2022, 23 de marzo). La carta de Pedro Sánchez a Mohamed VI: “Debemos construir una nueva relación que evite futuras crisis”. *El País*.
<https://elpais.com/espana/2022-03-23/la-carta-de-pedro-sanchez-a-mohamed-vi-debemos-construir-una-nueva-relacion-que-evite-futuras-criisis.html>
- Gracia, M. (2018, 25 de abril). Laura Sipán: "Cuento la vida de una mujer a la que le quitaron todo" *El Periódico de Aragón*.
<https://www.elperiodicodearagon.com/espacio3/2018/04/25/laura-sipan-cuento-vida-mujer-46793593.html>

- Güell O. (2015, 2 de enero). Sahara Occidental: la última colonia de África. *Open Democracy* <https://www.opendemocracy.net/en/opensecurity/western-sahara-africas-last-colony/>
- Guijarro, E. M. (2017). La poesía, la antropología, el desierto: Habla el verso Saharai. *Antropología Experimental*, (17), 105-115.
- Haidar, L. (2014). La esclavitud en el documental “stolen”; Esclavitud traducida o traducción esclavizada? Aurelia Martín Casares (Coord.) *Esclavitudes hispánicas (siglos XV al XXI: horizontes socioculturales)*, pp. 283-298.
- Hobsbawm, E. y Ranger T (2012). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado* 252, de 20 de octubre del 2022. BOE-A-2022-17099 Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.
- Lippard, C. (2020). Mobilities of Cinematic Identity in the Western Sahara. *Cinema of the Arab World: Contemporary Directions in Theory and Practice*, 147-200.
- López-Olano, C., Sánchez-Castillo, S., & Dimant, M. (2022). La responsabilidad de la investigación social como alerta sobre la desinformación en la memoria democrática. *Mediterránea de comunicación*, 94-98.
- Martín Beristain, C. y González Hidalgo, E. (2012). *El oasis de la memoria. Memoria histórica y violaciones de Derechos Humanos en el Sáhara Occidental*. Hegoa.
- Mendia, I. (2000) Campo de Refugiados. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Instituto Hegoa, <https://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/184>
- Mérida Donoso, J. A. (2022). Sobre el Holocausto y el problema de la representación de la negatividad extrema en el cine. Un acercamiento desde las aulas. *Clío: History and History Teaching*, 48, 277-292.
- Senante, A. (2023, 20 de febrero) Derechos humanos en Marruecos, diez ejemplos de represión y censura. *Amnistía Internacional*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/derechos-humanos-en-marruecos-diez-ejemplos-de-represion-y-censura/>

UN ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL LENGUAJE DEL CÓMIC Y EL LENGUAJE AUDIOVISUAL EN *ROMPENIEVES*

JOAQUÍN JUAN PENALVA
Universidad Miguel Hernández

MARÍA SAMPER CERDÁN
Universidad Miguel Hernández

CARLA ACOSTA TUÑAS
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Rompenieves se publicó por primera vez bajo el título *Le Transperceneige* en 1982, con las firmas de Jacques Lob y Jean-Marc Rochette. Entre 1999 y 2000, se publicaron dos nuevos tomos que continuaban con su narrativa, aunque esta vez la coautoría recaía en Benjamin Legrand, ya que Lob falleció años antes, en 1990. No fue hasta 2013 cuando la historia se trasladó al formato cinematográfico bajo la dirección de Bong Joon-ho, ganador del premio Óscar al mejor director en el año 2020 por su afamada película *Parásitos* (2019). La adaptación del director coreano se lanzó con el título en inglés, *Snowpiercer*. Siete años después, la plataforma Netflix presentó su propia adaptación, esta vez en formato serie, y, hasta la actualidad, se han estrenado tres temporadas, en los años 2020, 2021 y 2022.

La premisa coincide en la versión original en formato cómic y en sus adaptaciones al cine y a la serie: la humanidad, con la mala gestión de los recursos, ha destruido el planeta y lo ha sumido en una glaciación que impide la vida en él, de forma que los únicos supervivientes se han confinado en un tren de unos 16 kilómetros de longitud y 1001 vagones que nunca se detiene. La estructura del tren muestra claramente la

jerarquía de la nueva sociedad: en los vagones de primera clase viven las personas más adineradas; en los que ocupan la segunda clase se encuentran aquellos que disfrutan de ciertos privilegios; en tercera clase están las personas que sirven a los de primera, son trabajadores que destinan su labor al mantenimiento del tren; por último, los llamados colistas son considerados polizones que viven en condiciones infrahumanas, los grandes olvidados del tejido social del *Rompenieves*.

Con ese punto de partida, la historia, en cualquiera de sus tres formatos, cuenta con temas como la lucha por lograr un ascenso en la clase social; la divinización de Wilford, el creador de la máquina; la escasez de recursos; la heroicidad de determinados personajes que, en su mayoría, parecen no tener nada que perder; etc. A pesar de estas semejanzas, la hipótesis que planteamos en este espacio es que las tres narrativas construyen universos diferentes plagadas de discursos que se alejan del original y que se acercan a otros compromisos sociales o incluso morales, con tonos de denuncia que difieren y que deben ser tratados desde la singularidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en este trabajo son los siguientes:

- Analizar el lenguaje cinematográfico y el lenguaje del cómic, señalando sus convergencias y diferencias como modelos autónomos de transmisión de historias y mensajes.
- Reconocer el concepto de adaptación, sus particularidades y las dificultades que se encuentran en todo proceso de adaptación.
- Profundizar en los conceptos de divinización y revolución dentro de la narrativa de *Rompenieves*.
- Reflexionar sobre la importancia del sexo y de la espiritualidad en la obra original y en sus sucesivas adaptaciones.

3. METODOLOGÍA

A la hora de desarrollar este estudio, se ha optado por una metodología multidisciplinar que permite un análisis profundo y contrastivo de las tres manifestaciones de la obra: el cómic original, la película y la serie de

Netflix. Por ello, en primer lugar, se han seleccionado los materiales originales necesarios para su estudio, es decir: los tres tomos de *Rompenieves*, la película homónima de Bong Joon-ho y las tres temporadas emitidas hasta la fecha de la serie de Netflix.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis textual del cómic original con el fin de identificar sus elementos clave: diseño de paneles, uso de viñetas, estilo artístico, narrativa gráfica, etc. Además, se ha realizado lo propio con la película y la serie: se han examinado ambas adaptaciones teniendo en cuenta las características del lenguaje cinematográfico. Los datos y ejemplos extraídos han colaborado en el análisis contrastivo, es decir, en una comparativa que detalla las diferencias y semejanzas entre las representaciones visuales en el cómic y las versiones cinematográfica y televisiva.

Además, se ha profundizado en cómo esos cambios han afectado a la narrativa y a la transmisión de temas y mensajes clave, de forma que, como veremos en páginas posteriores, se podrían identificar tres obras que gozan de auténtica autonomía y representación propia. Los signos y los símbolos se han identificado a través de un análisis semiótico que ha permitido subrayar la influencia de las tres obras en el público.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. EL LENGUAJE DEL CINE Y EL LENGUAJE DEL CÓMIC

Es fundamental comenzar con algunas reflexiones iniciales acerca del lenguaje cinematográfico y el lenguaje del cómic con el propósito de aclarar los componentes esenciales de las obras que estamos analizando en este contexto. Béla Balázs (1978), un destacado pionero en el estudio del lenguaje cinematográfico, identificó cuatro elementos distintivos: la variable distancia entre el espectador y la escena, la división de la imagen total de la escena en planos, la variación en el encuadre dentro de una misma escena y el montaje como una secuencia ordenada de planos. De manera similar, en el cómic, la viñeta se puede considerar como la unidad elemental de la narrativa, comparable al plano en el cine (Metz, 1991). Groensteen (2007) subraya la importancia de seleccionar la viñeta como la unidad de referencia, dado que se centra en cómo se ocupa

ese espacio específico en los cómics. Esto nos permite establecer una similitud entre el plano en el cine y la viñeta en el cómic, ya que ambos sirven como base para la construcción de una obra en sus respectivos medios.

Ambos elementos están intrínsecamente ligados al espacio y al tiempo. En el caso del espacio, es esencial comprender cómo ambos componentes requieren un marco definido que, según Bordwell (2010), “produce un determinado punto de observación al material que se encuentra en el interior de la imagen” (p. 162). En consecuencia, la elección de un encuadre particular define la imagen para el espectador. Sin embargo, no debemos pasar por alto el papel activo del público en el proceso de lectura o visualización de una obra. Aquí, el concepto de elipsis, como lo describe Mercedes Peñalba (2014), cobra gran relevancia: “Como no es posible abarcar la continuidad de lo real, la transición entre viñetas consecutivas o distantes requiere la construcción de un espacio imaginado coherente” (p. 702). En este sentido, el espectador desempeña un papel participativo, ya que tanto el cómic como la película omiten momentos menos relevantes en la historia, que el público completa mediante el desarrollo argumental de la obra.

Por último, en lo que respecta al aspecto temporal, es necesario considerar el análisis de Gérard Genette (1989), quien definió el tiempo narrativo y lo dividió en dos categorías. Por un lado, tenemos el tiempo del discurso, que se refiere a la extensión de los acontecimientos (en el cine, la duración de la película; en el cómic, el número de páginas o viñetas). Por otro lado, está el tiempo de la historia: el período durante el cual se desarrolla la historia narrada. Este último no varía en función del medio de presentación, sino que se ajusta a las necesidades intrínsecas de la obra misma.

4.2. EL CASO DE LAS ADAPTACIONES

Siguiendo la clasificación de Geoffrey Wagner (1975) en cuanto a las adaptaciones, donde se distingue entre transposición (una adaptación fiel sin apenas cambios), comentario (introducción de alteraciones desde diferentes perspectivas) y analogía (una desviación notable con el propósito de crear una obra diferente), se puede argumentar que tanto la

versión cinematográfica de Bong Joon-ho como la serie de Netflix de *Rompenieves* se inscriben en la categoría de analogía. Esto se debe a que, como se explorará más adelante en este estudio, ambas obras toman la premisa y las características básicas del material original, pero divergen significativamente en la trama, los personajes y la cronología de los eventos.

Dado que la adaptación a cualquier medio conlleva la reorganización de los elementos narrativos para crear una narrativa coherente con las necesidades específicas de esa plataforma, se investigará la inevitabilidad de las transformaciones que ocurren en aspectos compartidos como el guion, el espacio, el tiempo y los planos. Linda Hutcheon (2006) propone tres niveles para definir una adaptación en formato audiovisual: como un proceso de transcodificación, donde los códigos expresivos de la obra original se transforman; como una creación, que surge de la reinterpretación de la obra original; o como una recepción, donde la experiencia y el conocimiento previo de la obra original influyen considerablemente en la recepción final. En el caso presente, ambas adaptaciones, la serie y la película, se pueden incluir en el segundo nivel según la definición de Hutcheon, es decir, en el nivel de creación. Se observan notables discrepancias entre las adaptaciones y la obra original, ya que mantienen una premisa similar, pero desarrollan una historia completamente diferente, incluso en lo que respecta a los personajes.

En este contexto, Béla Balázs (1978) distingue entre la materia de la adaptación (ya sea la historia o el argumento) y la forma artística del objeto en sí, es decir, cómo se aborda esa materia cuando entra en juego la perspectiva del artista. Balázs argumenta que, en realidad, lo más relevante en una adaptación no es la materia en sí, sino la forma artística del objeto. La serie de Netflix y la película de Bong Joon-ho se centran en los aspectos más interesantes de acuerdo con el formato, así como en aquellos que captan el interés del público. Estos “cambios de interpretación”, como los describe Balázs, se manifiestan como contribuciones o desviaciones que surgen durante la adaptación de la obra original, alterando la influencia de esta última.

Así, se puede afirmar que, a pesar de ser adaptaciones, las obras audiovisuales son autónomas, ya que constituyen entidades artísticas

independientes de la obra original. Como afirmó Bluestone, “un arte cuyos límites dependen de la imagen en movimiento, audiencia masiva, y la producción industrial está obligado a diferir de un arte cuyos límites dependen de la lengua, un público limitado y creación individual” (Bluestone, 1957, p. 134). Por lo tanto, aunque mantengan ciertas similitudes con la obra original, las obras audiovisuales se transforman en una “entidad artística diferente” (Bluestone, 1957, p. 134).

Por otro lado, Thomas Leitch (2007) enumera diez posibles formas de adaptación que a menudo se combinan a lo largo de una obra. Siguiendo la sugerencia de Balázs, Leitch también hace hincapié en la noción de ajuste, argumentando que una adaptación depende del medio de destino. Dentro de los modos de adaptación identificados por Leitch, se puede concluir que el caso de *Rompenieves* se asemeja a la revisión. La revisión busca mejorar aspectos como la calidad visual del producto, pero también conlleva notables diferencias en la historia, a menudo desarrollando eventos o tramas paralelas a partir de un punto de partida común.

Finalmente, es relevante señalar que existen ciertas dificultades al tratar de lograr una adaptación satisfactoria. Según Coma y Gubern (1998), estas dificultades pueden resumirse en tres aspectos: encontrar actores y actrices que se asemejen a los personajes dibujados en el cómic original, dar vida a personajes que en el cómic siempre han permanecido estáticos y crear sonidos basados en las indicaciones gráficas. En este caso particular, dado que las adaptaciones buscan alejarse de la obra original a pesar de partir de una misma premisa, no es necesario que los actores y actrices se parezcan a los personajes del cómic (de hecho, no guardan similitud). A pesar de estos desafíos inherentes a las adaptaciones, tanto la película como la serie han logrado un éxito significativo, creando un universo propio que, si bien respeta el cómic original, construye historias completamente autónomas.

5. RESULTADOS

5.1. LA JERARQUÍA SOCIAL EN *ROMPENIEVES*: DIVINIZACIÓN Y REVOLUCIÓN

Rompenieves comienza de una forma muy similar en el cómic, la película y la serie; concretamente, en el cómic aparece una primera viñeta que muestra al tren rodeado de un paisaje nevado y el siguiente texto: “Surcando el inmenso paisaje blanco de un invierno eterno y helado, un tren que jamás se detiene rueda de un extremo al otro del planeta. Es el Rompenieves, con mil y un vagones” (Lob, Rochette y Legrand, 2020, p. 7). En la serie de Netflix, por su parte, escuchamos una voz en *off* que nos pone en contexto: “Primero cambió el clima...” (Manson, 2020). Por último, la película refleja el particular estilo del director Bong Joon-ho creando una escena alegórica: la cinta comienza con unos cortes de voz de periodistas y una serie de imágenes que muestran los instantes previos a la glaciación del planeta.

La concepción general de *Rompenieves* introduce de manera explícita el concepto de estratificación social: en el tren, se establece una clara división en clases sociales, donde la primera y segunda clase albergan a las personas adineradas, mientras que la tercera clase está compuesta por los trabajadores que mantienen el funcionamiento diario del tren. Por otro lado, en la cola del tren, las personas se amontonan en condiciones precarias, sin apenas espacio para respirar, y se denominan a sí mismas colistas, es decir, aquellos que abordaron el tren sin haber adquirido un pasaje. La jerarquización social se hace evidente incluso a nivel visual: cuanto más cerca de la maquinaria se encuentre una persona, mejor es su posición en la sociedad. A pesar de que el entorno ya no se asemeja a una ciudad o un país, sino que se reduce a los numerosos vagones que conforman el tren, el sistema de estratificación sigue siendo el mismo.

Siguiendo las teorías de Pratto (1994) y Sidanius (2000) sobre la teoría de la dominancia social, se parte de la premisa de que la sociedad se organiza en función del principio de jerarquía de grupos e individuos que la conforman. En este sentido, se argumenta que el conflicto social se mitiga mediante las ideologías que justifican la desigualdad social,

dando lugar a la existencia de grupos dominantes que disfrutaban de privilegios, así como a grupos subordinados o dominados. En el cómic, el protagonista, Proloff, expresa su perspectiva de la siguiente manera: “En el lugar de donde vengo, uno mataría a sus padres para estar unas horas solo y aislado” (Lob, Rochette y Legrand, 2020, p. 11). La desesperación de los colistas es palpable en todo momento, y existe un profundo desconocimiento general sobre las condiciones de vida en la cola, lo que se refleja en las preguntas despectivas que plantean los propios guardias: “¿Es verdad que allí os coméis vuestra propia mierda?” (Lob, Rochette y Legrand, 2020, p. 35). Cuando Proloff abandona la cola, una de las principales preocupaciones es la posibilidad de que pueda transmitir alguna enfermedad extraña al resto del tren, lo que alimenta el miedo irracional hacia los colistas y su forma de supervivencia: “El lugar del que vengo supera en horror a todo cuanto puedas imaginar (...) apesta a muerte y a carroña.... Y los que aún no la han palmado sólo pueden alimentarse de cadáveres” (Lob, Rochette y Legrand, 2020, p. 81).

La serie intensifica la crítica social que ya está implícita en el cómic, centrándose más en la división de clases y en la injusticia que experimentan los colistas. De hecho, un colista llega a afirmar lo siguiente: “La esclavitud es la razón por la que nos alimentan” (Manson, 2020). Aunque la población en tercera clase y en la cola representa aproximadamente el 70% del total, son los estratos más desfavorecidos desde un punto de vista social. Como sostiene otro colista, “el tren es una fortaleza de clases” (Manson, 2020). Los sistemas ideológicos a menudo se apoyan en lo que se conoce como “mitos legitimadores” (Sidanius, 2000), que son conjuntos de valores y creencias socialmente aceptados que justifican moral y legalmente la distribución desigual de los recursos. En *Rompenieves*, esta jerarquización social polarizada se justifica, en gran medida, argumentando que el señor Wilford, el creador del tren, es una especie de deidad con la cual la humanidad (lo que queda de ella) siempre está en deuda. Además, se argumenta que los colistas no compraron boletos para subir al *Rompenieves* y, por lo tanto, no merecen un espacio en él; la cola se considera un acto de caridad por parte de las clases dominantes del tren.

La escasez de recursos es uno de los desafíos que enfrentan los colistas. En el cómic, cuando Proloff abandona la cola, se sorprende al descubrir

que aún hay café, que no se ha agotado. Además, sus ojos quedan deslumbrados por la luz del sol después de muchos años en la penumbra: “La última vez que lo vi [el sol] fue antes del cataclismo. En el vagón de cola siempre estamos en penumbra” (Lob, Rochette y Legrand, 2020, p. 26). En la serie, Layton critica duramente la gestión de recursos en el tren: “¿Así es como empieza una crisis de recursos, matando primero a los de la cola?” (Manson, 2020). A pesar de que las necesidades básicas de los colistas no están satisfechas, Layton también hace hincapié en otras necesidades que, aunque no son tan esenciales como la comida o el agua, son cruciales para su sentido de humanidad: “¿Ahora el arte es de primera? Los ricos quemaron la Tierra, luego la congelaron y cuelgan su botín en las paredes” (Manson, 2020). En los vagones de primera clase, abunda el lujo y el espacio, y también hay vagones destinados a la preservación de recursos, como uno con una enorme pecera que Layton considera “un monumento al dominio humano y al control de recursos” (Manson, 2020).

En la serie también aparece cierta mitificación alrededor de los colistas; LJ, la hija de una familia adinerada de primera clase, le pregunta a Layton, el protagonista: “He oído que coméis personas” (Manson, 2000). Los sistemas ideológicos no resultan internamente coherentes (Billig, 1988), por lo que, para defender la jerarquía social, a veces es necesario legitimar la discriminación de determinados grupos sociales con base en, por ejemplo, la inferioridad natural de algunos de ellos. Esto ocurre en la serie, y así lo deja claro el comandante Grey: “En cuanto se restaure el orden, se ejercerá el poder natural” (Manson, 2000). Ese orden del que se habla en la serie, que, por supuesto, se corresponde con la clase dominante, siempre aparece en pantalla con una marcada luminosidad, con tonos pastel, sin sobrecarga visual del plano por exceso de personajes. Por otro lado, cuando la cámara narra lo que sucede en la cola, las imágenes son oscuras, los tonos de las ropas son apagados y los planos suelen abarcar a multitud de personajes, de forma que quedan despersonalizados, son una gran masa, tal y como se puede observar en las siguientes imágenes.

FIGURA 1. Fotograma de la serie de Netflix en el que se observa a unos guardias frente a los colistas



Fuente: *Rompenieves* (2020)

FIGURA 2. Fotograma de la serie de Netflix donde se puede ver a quienes residen en primera clase



Fuente: *Rompenieves* (2020)

En la película, del mismo modo que ocurre con la serie, uno de los castigos que se impone a los colistas es la amputación de miembros por efecto de la congelación y, como cabe esperar, se mantiene la misma jerarquización social que en la obra original. La ministra Mason refleja

ese pensamiento: “Yo soy un sombrero, vosotros sois un zapato. Yo debo estar en la cabeza, vosotros en el pie. Aceptad vuestro sitio, permaneced en vuestro sitio, sed un zapato” (Joon-ho, Bong, 2013). En la cinta se sigue lo que se conoce como la estructura de videojuego (Álvarez *et al.*, 2001), donde los personajes deben desarrollar sus habilidades en el propio recorrido. Sin embargo, Curtis, el protagonista, sí manifiesta en la película ciertas diferencias en comparación, sobre todo, con la serie. En este caso, el protagonista es un ser que se aleja notoriamente de la perfección, se presenta como un hombre débil, con una moral quebradiza, que pretende redimirse. A lo largo de ese viaje (ficticio y real, ya que va avanzando por los vagones hasta llegar a la máquina), Curtis evoluciona, adquiere valentía y determinación.

Por lo tanto, a pesar de la jerarquización social propia del Rompenieves (o quizá por ella), existe el concepto de revolución. Esta revolución se materializa en “multitudes inteligentes (...) que emprenden movilizaciones colectivas (...) a una escala nunca antes vista, entre personas que hasta ahora no se podían coordinar” (Rheingold, 2004, p. 77). A pesar de la escasez o incluso de la ausencia de recursos, los colistas son capaces de coordinarse para luchar contra el orden establecido. En el cómic se hace referencia a una revolución que ya tuvo lugar años atrás; para el tren en general, esta movilización se conoce como “la estampida salvaje”, sin embargo, para los colistas es “la masacre”. Dos puntos de vista de una misma historia. En la serie se puntualiza que en aquel intento de revolución murieron 62 personas, todas ellas colistas.

Como se mencionaba páginas atrás, la serie desprende un marcado tono de denuncia social que es más potente, si cabe, que el de la original. Layton, el protagonista, es un colista con una firmeza moral inquebrantable, parece no dejarse vencer por la tentación. En el cómic, el protagonista desea escapar de la cola, salir de allí; en la película, Curtis tendrá que avanzar por los diferentes vagones, físicos y metafóricos, para fortalecer su conciencia de clase y su esquema moral. No obstante, en la serie, Layton ya cumple con los requisitos de todo héroe que se precie desde el primer capítulo. Es la imagen de la revolución. Lilah Folger, personaje de primera clase, llega a afirmar: “Hay un ideal en el tren y ese ideal

quiere sobrevivir. Quiere prenderle fuego al tren y todo lo que necesita es una chispa” (Manson, 2020). Y esa chispa es Layton.

Wilford, por su parte, es el creador de la máquina sagrada. En el cómic, las referencias al Rompenieves son constantes: “es el último bastión de la civilización” (Lob, Rochette y Legrand, 2020, pp. 19, 31 y 56). Incluso existe una especie de secta llamada la Hermandad de la Máquina, donde la gente acude a rezar una suerte de oración: “Santa locomotora, fuente de vida, rueda por nosotros” (p. 51), un claro guiño al Padre-nuestro. Por otro lado, en la serie también existe una divinización de Wilford como el salvador de la humanidad y esto la vemos reflejado, sobre todo, en Ruth Wardell, adjunta de Melanie. Su adoración hacia Wilford roza lo insano, es capaz de justificar sus ausencias y sus decisiones más cuestionables: “Wilford nos ha sacado de peores problemas, así que tengamos fe y recuerden que la máquina siempre cumple” (Manson, 2020). Melanie, en otra ocasión, llega a reconocer: “El tren es más importante que nuestra felicidad” (Manson, 2020). De hecho, la revolución que surge desde la cola tiene como objetivo tomar el tren, todos los colistas marchan al grito de “¡por el tren!”, y el propio Layton lo deja claro en un discurso previo para infundir valor en sus compañeras y compañeros: “Hoy dejaremos este infierno atrás, lucharemos con todo lo que tenemos porque ahí fuera, cruzando esa puerta, hay un futuro que no nos incluye. Y lo hará. Hoy tomaremos el tren” (Manson, 2020).

5.2. SEXO, MACHISMO Y ESPIRITUALIDAD

Tal y como se ha venido demostrando en este análisis, las mecánicas de la realidad social actual se mantienen en el tren a lo largo de las tres obras. Sin embargo, la novela gráfica y la serie de Netflix (las dos plataformas que más ahondan en un aspecto sexual) no comparten una misma perspectiva a la hora de mostrar el sexo cuando este se representa como ocio y no como acto de reproducción. En el cómic, el tren cuenta con un vagón nocturno que funciona como burdel y, en definitiva, como espacio de total desinhibición en lo que respecta a las relaciones carnales. En el tren de Netflix, el vagón nocturno se adapta como un lugar mucho más espiritual, a pesar de no desvelarse hasta pasados unos capítulos. Finalmente, la serie revela que es un lugar en el que ayudan a

las personas a conectar con lo que han perdido, un espacio donde pasar el duelo. De hecho, este vagón suele mantenerse al margen de los conflictos sociales que surgen en el tren. Hasta que sucede la revolución de Layton, y entonces Melanie se queja: “Se supone que el vagón nocturno es Suiza, ¿por qué lo politizas?” (Manson, 2020).

En este aspecto, no hay que dejar de lado que el propio crimen que se investiga en la serie tiene involucradas mutilaciones de órganos sexuales masculinos; pero es preciso reseñar que estos actos son cometidos por un único personaje con una escala de valores y un modo de actuar muy concretos que se alejan de la mecánica general con la que funciona la sociedad de la serie.

Por otra parte, un elemento que no pasa desapercibido en la novela gráfica es el machismo, en especial por parte de los guardias o del teniente. Así, se puede ver reflejado este afán de superioridad en insultos literales como “¡Serás puta!” (Lob, Rochette y Legrand, 2020, p. 28) u otros más implícitos, como un caso en que el protagonista está esposado y necesita ir al servicio y los guardias le espetan: “Pídele a tu amiga que te ayude. A lo mejor lo está deseando” (p. 48). Del mismo modo, se recurre a la cosificación de la mujer, que se utiliza como moneda de cambio: “Por aquí la pasta ya no vale gran cosa... Sin embargo, si me dejases un rato a solas con la prisionera...” (p. 34).

6. CONCLUSIONES

Rompenieves se postula como una de las narrativas transmedia con mejor acogida entre el público en la actualidad, pero la línea argumental de la película y, posteriormente, de la serie no coinciden con la historia original de la novela gráfica. Algunas de estas modificaciones responden al hecho de que se trata de adaptaciones de un medio a otro, es decir, de un lenguaje a otro, con lo que se crean dos obras audiovisuales autónomas. La idea principal es la misma: los últimos supervivientes de la humanidad viven en un tren que transita sin detenerse por las vías de un planeta congelado, no obstante, se podría afirmar que esto es solo el punto de partida que permite la creación de historias independientes, con personajes que guardan algunas semejanzas, pero que destacan más

por sus diferencias. En ese sentido, el protagonista del cómic es un personaje maltratado cuyo único sueño es abandonar la cola; el de la película, por su parte, se aleja del concepto clásico de héroe, es un hombre con defectos y traumas que irá superando solo conforme avance la historia; por último, el protagonista de la serie sí responde al arquetipo de héroe, puesto que es un hombre valiente, con fuertes convicciones morales, más preocupado por el bien social que por el beneficio personal.

El sexo, el liderazgo, la dicotomía entre el bien y el mal y la divinización del creador de la máquina son algunos de los temas que funcionan como ejes vertebradores de las historias que rodean al Rompenieves. El tono de denuncia social es una de las características fundamentales de la obra, aunque en la serie este tono se acentúa, no solo a través de personajes más concienciados con temas como la destrucción del medio ambiente y la jerarquización social, sino también por el propio guion, más crudo y enfocado en despertar la reflexión en el espectador/a. La linealidad del cómic se hereda en la cinta de Bong Joon-ho, pero no alcanza a la serie, que se centra en las historias paralelas que suceden en el Rompenieves, creando un universo más expandido que el propio original. A la espera de nuevas temporadas de la serie de Netflix, *Rompenieves* parece, al menos por el momento, una obra que seguirá apostando por el cuestionamiento de la jerarquización social y, por supuesto, por la revolución.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, J., et al. (2001). *Curso avanzado de manga*. Martínez Roca.
- Aumont, J.; Bergala, A.; Marie M.; y Vernt, M. (1985). *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós.
- Balazs, B. (1978). *El film: evolución y esencia de un arte nuevo*. Gustavo Gili.
- Billig, M.; Condor, S.; Edwards, D.; Gane, M.; Midleton, D; y Radley, A. (1988). *Ideological dilemas*. Sage.
- Bluestone, G. (1957). *Novels into Films. The Metamorphosis of Cinema Into Fiction*. University of California Press.
- Bordwell, D.; Thompson, K. (2010). *Film Art: An Introduction*. McGraw-Hill Higher Education.
- Coma, J. y Gubern, R. (1998). *Los cómics en Hollywood*. Plaza y Janés.

- Eisner, W. (2008). *Comics and Sequential Art*. W.W. Norton & Company.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Groensteen, T. (2007). *The System of Comics*. University Press of Mississippi.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. Routledge.
- Joon-ho, Bong. (2013). [Película]. *Rompenieves*. Moho Films, Opus Pictures.
- Leitch, T. (2007). *Film Adaptation & its Discontents. From Gone With the Wind to The Passion of the Christ*. The Johns Hopkins University Press.
- Lob, J.; Rochette, J.-M.; y Legrand, B. (2020). *Rompenieves*. Norma Editorial.
- Manson, G. (2020). [Serie de televisión]. *Rompenieves*. Tomorrow Studios, TNT, Netflix.
- Metz, C. (1974). *Film Language: a Semiotics of the Cinema*. Oxford University Press Inc.
- Peñalba, M. (2014). La temporalidad en el cómic. *Revista Signa*, 23.
<https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11753>
- Pratto, F.; Sidanius, J.; Stallworth, L.; Malle, B. (1994). Social Dominance Orientation: a Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes Inteligentes. La próxima revolución social*. Gedisa.
- Sidanius, J.; Levin, S.; Liu, J.; Pratto, F. (2000). Social Dominance Orientation, Antiegalitarianism and the Political Psychology of Gender: an Extension and Cross-Cultural Replication. *European Journal of Social Psychology*, 30, 41-67.
- Wagner, G. (1975). *The Novel and the Cinema*. Fairleigh Dickinson University Press.

ABORDAJE MULTIMEDIAL DEL 11-M EN LA FICCIÓN HISPÁNICA: CRESTOMATÍA

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Los atentados del 11-M en Madrid, que sacudieron el país hace ya casi veinte años, constituyen una de las grandes heridas abiertas en la historia reciente de España. Como es sabido, el jueves 11 de marzo de 2004, entre las 7:36 y 7:39 de la mañana, tuvieron lugar en las estaciones de Santa Eugenia, El Pozo y Atocha diez explosiones en cuatro trenes de cercanías de la línea Alcalá de Henares-Madrid, que provocaron 193 muertos y casi 2000 heridos. Los primeros en narrar lo ocurrido fueron los medios de comunicación, en lo que supuso uno de los ejemplos de manipulación informativa más llamativos de la historia reciente, pero desde muy pronto surgieron también obras de ficción en diferentes medios discursivos: literatura (poesía, narrativa y drama), novela gráfica, cine y canción popular.

En estas páginas ofrecemos una crestomatía¹⁷, brevemente contextualizada, y establecemos ejes para el debate y reflexión sobre los textos en el aula, de acuerdo con los resultados de una experiencia docente llevada a cabo en la asignatura “Literatura actual” (Máster en Cultura Audiovisual y Literaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) durante dos cursos académicos (2020/2021 y 2021/2022), en el marco de un módulo didáctico destinado al estudio de la transfiguración literaria de acontecimientos históricos recientes en la ficción española de nuestros días. El corpus literario, que es bastante nutrido, lo integran dos

¹⁷ Una *crestomatía* es una colección constituida por fragmentos literarios seleccionados, de uno o varios autores, hecha para la enseñanza.

antologías poéticas tempranas y la *plaque* lírica *Cartas para Angélica* (Beatriz Villacañas, 2016); la compilación de piezas teatrales *Once voces contra la barbarie del 11-M* (2006) –de la que destacamos la obra teatral *Ana el once de marzo* (Paloma Pedrero), que ha conocido una representación reciente–; el cuento “Atentado” (*Contento del mundo*, 2008), de José Sánchez Pedrosa; y fragmentos de las novelas *La piedra en el corazón* (2006), de Luis Mateo Díez; *Donde Dios no estuvo* (2007), de Sonsoles Ónega; *Madrid Blues* (2008), de Blanca Riestra; y *El corrector* (2009), de Ricardo Menéndez Salmón. Como representación del tratamiento de esta materia en otros medios discursivos antologizamos *11-M: la novela gráfica* (Gálvez Guiral, Mundet, González, 2009), la película *Chicos normales* (Daniel Hernández, 2008) y un ejemplo de canción popular: “Jueves” (*A las cinco en el Astoria*, 2008, de La Oreja de Van Gogh). Quedan deliberadamente excluidas de la crestomatía las obras de carácter documental –que son abundantes y significativas– porque el objetivo de este módulo temático del Máster era analizar el modo en que la historia deviene ficción en la literatura y otros productos culturales.

Las actividades que sobre esta crestomatía se plantearon en el aula fueron, ante todo, de naturaleza teórica y crítica, relacionadas con las competencias de la asignatura. Al analizar la relación entre literatura e historia, establecimos una distinción básica entre literatura histórica, capaz de ofrecer una versión matizada del suceso tras el paso del tiempo, y la literatura testimonial, que carece de perspectiva, aparece marcada por la incertidumbre y es, a menudo, trivial. Reflexionamos también sobre las representaciones literarias del trauma asociado al terrorismo y la repercusión sobre las víctimas, así como sobre la imagen del “otro”, clave en un conflicto que se dirime de forma clara sobre el binomio Oriente / Occidente. Por último, y en relación con la reflexión sobre el abordaje por parte de diferentes creadores de una misma temática a través de lenguajes diversos, atendimos a los fenómenos expresivos de confluencia y divergencia.

2. CRESTOMATÍA: FICCIONES HISPÁNICAS SOBRE EL 11M

Esta crestomatía la integran únicamente textos de ficción, aunque se trate de ficciones ancladas en una realidad histórica, la del 11-M. Existe

controversia en torno a la condición estética que pueden tener, o dejar de tener, ciertas formas discursivas donde el componente de ficción, de existir, estaría muy diluido, como el ensayo¹⁸ o, en el ámbito audiovisual, el documental. En lo que sigue, como paso previo a la enunciación de los ejes y líneas de debate, presentaremos brevemente los textos seleccionados.

2.1. TEXTOS LÍRICOS

2.1.1. Antologías poéticas: *Poemas para el recuerdo* y *11 poemas contra el olvido*¹⁹

En la Feria del Libro de Madrid de 2004 se presentaron dos antologías poéticas donde se recogían versos de numerosos autores que abordaron la temática de los atentados: *Poemas para el recuerdo* (Jordá y Mateos, 2004) y *11 poemas españoles contra el olvido* (Rico, 2004). Se incluían en la primera poemas de Luis Eduardo Aute, Felipe Benítez Reyes, Antonio Colinas, Juan Cruz, Antonio Gamoneda, Luis García Montero, Antonio Lucas, Clara Janés, Manuel Rico o Andrés Sánchez Robayna. En la segunda intervinieron Marcos Ricardo Barnatán, José Manuel Caballero Bonald, Pere Rovira, Andrés Trapiello y Luis Antonio de Villena, entre otros.

Muchos de los textos no describen expresamente el 11-M, sino que presentan emociones de dolor y duelo derivados directa o indirectamente de la tragedia. Cuando los hechos del 11-M se mencionan, se expresa con rotundidad el rechazo no solo del terrorismo, sino de las justificaciones oficiales, e incluso, en algunos casos, se hace responsable de la masacre al Partido Popular, que, al decidir la participación de España en la guerra de Irak, no respetó los designios de la mayoría de los españoles y les trajo de esta forma la tragedia. Es el caso, por ejemplo, de Antonio

¹⁸ Para una definición de la ficción como constituyente fundamental de la literatura, cf. Maestro (2017-2022: III.6). El ensayo no sería literatura por la ausencia de este componente. La ficción sería, en todo caso, un "componente diamérico (esto es, parcial o partitivo) de la filosofía, y de muchas otras actividades humanas, pero no un término metamérico (esto es, global), esencial y determinante, de ella (2017-2022: VI, 4).

¹⁹ Puede verse un comentario de ambas antologías en Kunz (2006, 2007, 2009, pp. 412-413) y Gerbés (2014, pp. 183-186).

Orihuela en “11-M” (Rico, 2004, p. 131):

Yo me manifesté contra la guerra.
Hice todo lo que un ciudadano puede hacer contra la guerra.
Pegué carteles,
di recitales,
fui a la huelga general contra la guerra
que mi pequeño sindicato convocó contra la guerra.
Hablé, donde pude, contra la guerra.
Ahora, el gobierno de mi país en guerra
me pide que me manifieste
porque el enemigo
ha empezado a tirarnos bombas.
Querían
ir a la guerra
y sólo disparar ellos.

Otros poemas se centran en los pequeños detalles que configuran el drama de los muertos individuales y el duelo de sus familiares y amigos. Es recurrente en poesía la imagen del teléfono móvil al que se llama y que suena sin ser jamás descolgado, como metáfora de una comunicación interrumpida para siempre²⁰. Destacamos en esta crestomatía “El día sin aurora”, de Amalia Iglesias – publicado más tarde en *Lázaro se sacude las ortigas* (2006)—, precedido de un significativo epígrafe de *La tumba de Antígona* (1967), de María Zambrano (1904-1991):

²⁰ Kunz espiga las principales referencias a los móviles en su primer trabajo sobre el tema poético del 11-M (2006): “Y suenan los móviles de los muertos / en el vagón de los cuerpos rotos: / yo oigo esos teléfonos en mi casa dormida” (José Carlos Llop). Se invoca en vano a los muertos: el motivo de esta “orfandad de los móviles que ya nadie contesta (Isabel Pérez Montalbán), de “aquellos móviles sin rumbo/ [que] no dejan de sonar desconsolados” (Emilio Gómez) (...). La cacofonía de los móviles es un desesperado grito de dolor que taladra los oídos (...) El contestador automático y el buzón de voz, que deberían asegurar la continuación del contacto durante la ausencia pasajera del receptor se convierten en un callejón sin salida para preguntas que quedarán sin respuestas: “Un teléfono móvil que suena una y otra vez dentro de una bolsa de plástico negra, deje su mensaje cuando suene la señal (Pablo García Casado). Llamaban los que amaban y ellos no respondían, [...] Llamaban y temían lo peor, / que hubiera sucedido lo que había sucedido, / y dejaron mensajes -¿qué idiomas, qué palabras?- en un buzón de voz que ya nadie abrirá (Juan Vicente Piqueras)” (2006, p. 36). Sobre la imagen de los teléfonos móviles en el conjunto de la poesía lírica sobre el 11-M, cf. también Kunz (2007, pp. 144-148).

¡Y qué diré a tu hermana que te espera!
Dile que viva por mí, que viva lo que a mí me fue negado:
que sea esposa, madre, amor.
Que envejezca dulcemente, que muera cuando le llegue
la hora. Que me sienta llegar con
la violencia inmortal en cada mes de abril...

Iglesias reformula el pasaje de Zambrano –y, al mismo tiempo, el famoso verso de *The Waste Land* (1922), de T. S. Eliot (1888-1965), referencia no declarada²¹–, aduciendo que, desde el 11-M, el mes más cruel será marzo (Jordà y Mateos, 2004, p. 76):

Ese día ya nunca acabará de amanecer
porque su luz se esconde en vuestros ojos
de profunda hendidura
al otro lado.
Ese día será ya para siempre
el cielo más oscuro sin aurora.
En sus pupilas retumba un altar de ceniza,
un cauce extraviado de ríos
sin mar que desemboque,
sin oración para la noche de los satélites,
sin ofrendas para dioses efímeros.
A partir de ahora, el mes más cruel
ya siempre será marzo,
su claridad cabizbaja en los rincones,
el viento avergonzado entre sus pliegues,
vuestro silencio que retumba entre las calles,
la memoria de lo que queda por decir,
vuestra vida sin pronunciar, al borde de los labios,
la memoria para esconder los pedazos
de cielo que nos faltan.
Y al alba negra,
el verso que no aprende a posarse en la cicatriz reciente,
el verso que caduca de impotencia
en la orilla del tiempo.

²¹ April is the cruellest month, breeding / Lilacs out of the dead land, mixing / Memory and desire, stirring / Dull roots with spring rain. La referencia intertextual es significativa porque estos versos de *The Waste Land*, pertenecientes a la primera sección del poema (“The Burial of the Dead”) y tomados, a su vez, del Prólogo de *Los cuentos de Canterbury*, de Geoffrey Chaucer (ca. 1343-1400), aluden a la angustia y frustración de la generación que fue testigo de otro suceso histórico traumático: la Primera Guerra Mundial.

Porque no sabemos qué hacer con vuestra ausencia,
porque no sabemos qué hacer con vuestros nombres,
porque no sabemos qué hacer con esta noche ciega.
Tal vez por eso, para no sentirnos culpables,
escribimos más versos, como quien marca
teléfonos móviles que sigan sonando
en vuestras tumbas.

Ahora bien, los móviles son metáfora de los muertos cuya vida quedó segada el 11.M, pero también de la mano propulsora del atentado, ya que fueron móviles prepago escondidos en mochilas los que detonaron las bombas. A ello aluden los versos que, desde el otro lado, pidiendo disculpas en nombre de los suyos²², escribe el poeta marroquí Abdellatif Laâbi (1942-) en el “Poema epílogo” (Rico, 2004, p, 189):

¡Ay, que día tan triste en Madrid! Sabedlo.
La tierra no tembló aquel día. Ningún asteroide errante
se estrelló contra la Bolsa. Ninguna otra marea negra
—de la anterior, las urnas pronto darían cuenta—
La televisión ladraba, maullaba, cacareaba,
chirriaba, graznaba, rebuznaba, parloteaba.
Los futbolistas saltaban al césped. Los toros pacían.
Los escritores remoloneaban en la cama.
El del bigote pulía su sermón de despedida.
El *serial killer* se había tomado un tiempo de reflexión.
Y Dios padre o madre estaba ausente como de costumbre.

Sabedlo el tiempo bruscamente se petrificó.
Luego, ese timbre anodino perdido entre la cacofonía de timbres.
¡Malditos sean los móviles, así en la tierra como en el cielo!
Unos segundos y el dique de la razón cedió
la cadena de la especie humana se rompió.
¡Ay, qué día tan triste en Madrid!

2.1.2. *Cartas para Angélica* (2016), de Beatriz Villacañas

Se aparta de los poemas de las antologías, por ser muy posterior en el tiempo y por constituir un poemario completo, *Cartas a Angélica*

²² El poema luego ha sido difundido con el título “Pueblo de Madrid, ¡perdón!”.

(2016), de la poeta y profesora de Filología Inglesa Beatriz Villacañas (1964-). Esta *plaque* está dedicada a la joven Angélica González García, que fue alumna de la escritora en la Universidad Complutense de Madrid y falleció en el atentado cuando apenas tenía 19 años. Pese a la huelga convocada para el 11-M, Angélica, que tenía gestiones pendientes, salió aquel día de su casa con el libro *A sangre fría*, de Truman Capote, lectura obligatoria de la carrera, en la mano y se dirigió a la estación de Alcalá de Henares para montarse en el Cercanías de todos los días. Murió en Santa Eugenia, a las puertas de Madrid.

En la crestomatía incluimos la carta 5, que incluye, a modo de exergo, unos versos de Juan Antonio Villacañas, padre de la autora y también poeta, que en “Última carta al padre” (1968), dirige estas palabras a quien fuera su progenitor (y, por tanto, abuelo de la autora):

Hasta la vista, padre.
Cuando baje esta carta al fondo de tus manos,
léela como sabes, como la leen los muertos,
y no pienses siquiera en la respuesta
que nos darás un día.

El poema alude a un tópico literario y a una creencia filosófica (de ascendencia platónica), según la cual las almas, desde la eternidad o desde el cielo, son capaces de alcanzar la omnisciencia y la perfección moral, muy por encima del limitado conocimiento y la mezquindad ética del común de los mortales que habitan en la tierra²³. Aquí, el resultado es que se invierten los papeles: quien fue alumna –y dejó de serlo cuando el atentado le arrebató la vida– se ha convertido ahora, en el más allá, en “maestra”. Y por eso, incluso aquellos libros que como filóloga leía –incluyendo el de Truman Capote, que llevaba aquel día consigo– se le han quedado ya pequeños:

²³ En la literatura latina, se documenta en el *Sueño de Escipión* de Cicerón (8), en Lucano (*Farsalia* 9.12-13) y en Estacio (*Silvas* 2.2.131-142). En la poesía española, leemos desarrollos del tópico en Garcilaso de la Vega (“Égloga I” 394-396, “Elegía I” 256-294), Fray Luis de León (VIII “Noche Serena” 31-65, X “A Felipe Ruiz”) y Juan Boscán (“Respuesta de Boscán a don Diego de Mendoza” 19-84).

El poeta me presta gustoso sus palabras
para que yo las ponga junto a ti,
porque, Angélica, ahora
tú sabes ya leer todas las cartas
de esa manera sabia
que nosotros
todavía no hemos aprendido.
Ahora tú eres maestra.
Se quedaron pequeños todos aquellos libros que leías,
ellos siguen buscando, en su palabra escrita,
la respuesta que todos perseguimos,
la que ahora está en tus manos:
la guardas para ellos,
para Ángel y Flori,
para el hermano Abraham,
(¡Qué hermosa subversión, Señor,
llamarse Abraham con dieciocho años!)
Desde esta vida hecha de preguntas
ellos, junto a nosotros, aguardan la respuesta
que les darás un día.

2.3. TEXTOS DRAMÁTICOS

Las primeras obras teatrales sobre el 11-M vieron la luz apenas un año después del atentado. El 11 de marzo de 2005 se representaron en varios teatros de Madrid diversas piezas cortas escritas por los dramaturgos Ignacio Amestoy, Ana Diosdado, Yolanda Dorado, Raúl Hernández Garrido, Juan Alberto López, Jerónimo López Mozo, Yolanda Pallín, Paloma Pedrero, Margarita Reiz, Laila Ripoll y Julio Salvatierra. Adolfo Simón coordinó una representación conjunta de estas piezas en el Teatro Español de Madrid –y luego en otros países– bajo el título *Once voces contra la barbarie del 11-M*. Los beneficios de la venta del volumen resultante (VV. AA., 2006) se destinaron a las víctimas²⁴.

2.3.1. *Ana el once de marzo* (Paloma Pedrero, 2006)

Ana el once de marzo, de Paloma Pedrero, es una de las once piezas publicadas en *Once voces contra la barbarie del 11-M*. En la obra se

²⁴ Sobre la barbarie del 11-M en el teatro español, cf. López Sánchez (2011) y Gabriele (2011).

confunden el drama nacional y el drama personal, la Historia y la intrahistoria. Versa sobre tres mujeres que se llaman Ana y son, respectivamente, la amante, la madre y la esposa de Ángel, una víctima de los atentados del 11-M. Cada una reacciona de manera diferente al conocer la noticia de la muerte de este personaje masculino, que, aunque no interviene en la obra como tal, es omnipresente, como Pepe el Romano en *La Casa de Bernarda Alba*. La amante, al enterarse por televisión del atentado, trata de localizar infructuosamente a su amado telefónicamente: no recibe respuesta a sus llamadas ni tampoco puede preguntar a su familia por él. La esposa espera noticias en una sala de hospital junto con una inmigrante rumana que, a su vez, aguarda noticias de su hijo. La madre, en fin, presa de demencia senil se expresa en todo momento de forma descarnada y sin filtros.

Es significativo el siguiente pasaje, donde el teléfono móvil, como sucedía en los textos líricos, adquiere carga simbólica:

Ana da un grito ahogado. Cae suavemente de rodillas. Abre la bolsa de plástico y saca la chaqueta arrugada de Ángel. La estira como si quisiese plancharla con las manos. Mete la mano en el bolsillo y saca el móvil, presiona en “ultima llamada no atendida”.

AMANTE.- ¿Ángel? ¿Eres tú?...

MUJER.- No, no soy Ángel. Soy Ana, su mujer...

AMANTE.- ¿Cómo? ¿Y dónde está él?

MUJER.- Ángel no está. Está muerto. Lo han matado...

AMANTE.- No digas eso. ¡Eso no es verdad!

MUJER.- Sí, sí que es verdad. No vuelvas a llamar.

AMANTE.- Está bien, no le volveré a llamar. Pero... dile que me llame, que estoy esperando...

MUJER.- Te he dicho que lo han matado.

AMANTE.- ¡Que ha muerto me lo tendrá que decir él!

MUJER.- Estás loca, chica, completamente loca. Te digo que lo han matado...

AMANTE.- ¿Loca? ¿Por qué loca? Ay, Ana, no puedes imaginarte cuánto lo siento... Él te lo explicará todo, él...

MUJER.- No vuelvas a marcar este número ¿entiendes?

AMANTE.- Cuánto siento que te hayas enterado de los nuestro así...

MUJER.- Ya lo sabía, mujer, no te preocupes. Lo único que no sabía es que te llamabas... como yo.

AMANTE.- Dile que por favor, que me llame.

MUJER.- Ya. Se lo diré. (Cuelga)
AMANTE.- ¡Ana! ¡Dios, no debería haberse enterado así!

Ana, esposa, hace una bola arrugada con la chaqueta.

A Ana, la amante, la invade un intenso frío que la hace temblar. Extraviada apaga la televisión y se enfunda la chaqueta de Ángel. Después se tumba en el sofá, va ovillándose lentamente con el teléfono apretado sobre su pecho. Y espera su llamada.

En general, es una obra donde prima la reflexión existencial sobre la soflama política. El texto en ocasiones se impregna de simbolismo, como cuando las tres Anas aparecen transfiguradas en las tres Parcas²⁵.

2.3. TEXTOS NARRATIVOS

Poco después de los poemas y las piezas teatrales empezaron a aparecer textos narrativos que tematizaban la realidad histórica del 11-M, si bien no con la profusión con la que habría cabido esperar, según Ben Lerner (*apud* Echevarría, 2013), tal vez porque, como sugiere el propio Echevarría, la literatura española última ha tendido a complacerse en el escapismo²⁶. Existe, con todo, un goteo incesante de textos narrativos sobre el tema, debidos a Luis Mateo Díez (*La piedra en el corazón*, 2006), Óscar Esquivias (*Viene la noche*, 2007), Sonsoles Ónega (*Donde Dios no estuvo*, 2007), Blanca Riestra (*Madrid Blues*, 2008), José Sánchez Pedrosa (“Atentado”, en *Contento del mundo*, 2008), Manuel Gutiérrez Aragón (*La vida antes de marzo*, 2009), Ricardo Menéndez Salmón (*El corrector*, 2009), Adolfo García Ortega (*El mapa de la vida*, 2009), Fernando Aramburu (*El vigilante del fiordo*, 2011), Ben Lerner (*Saliendo de la estación de Atocha*, 2013), Alonso Guerrero (*Un día sin comienzo*, 2014), Tino Barriuso (*Sil, una novela romántica*, 2015), Nuria Labari (*Cosas que brillan cuando están rotas*, 2016) y Daniel Múgica (*La dulzura*, 2017).²⁷

²⁵ Sobre esta pieza teatral, cf. Gabriele (2009).

²⁶ “Salvo muy evidentes excepciones, la narrativa española de las últimas décadas ha discurredo por vías muy alejadas de la realidad y de los problemas más acuciantes de la sociedad a la que supuestamente se dirige” (Lerner, 2013).

²⁷ Algunos han recibido ya la atención de los investigadores, como Mateo Díez (Richardson, 2009; Ubach Medina, 2010) o Menéndez Salmón (Chalian, 2018).

A continuación extractamos pasajes significativos de una selección de las anteriores novelas.

2.3.1. *La piedra en el corazón* (2006), de Luis Mateo Díez

En *La piedra en el corazón* (2006), Mateo Díez despliega, sobre el telón de fondo del 11-M, el relato intimista de la relación conflictiva entre una adolescente anoréxica, Nima, y sus padres divorciados, Liceo y Aurea. Se trata de una novela fragmentaria y elíptica, polimorfa, a medio camino entre el diario, la epístola y las confesiones. El 11-M aparece, más que como protagonista directo, como el suceso histórico en que se enmarca la peripecia de una familia particular sacudida por un drama diferente. El subtítulo “(Cuaderno de un día de marzo)” hace patente la intención del autor de centrar el relato en esa fecha.

El pasaje donde se refleja de forma más evidente la fusión entre los sentimientos que provoca a Liceo la enfermedad de su hija y el horror colectivo que se vivía en Madrid es este (Mateo Díez, 2006, p. 23):

...[Liceo] escuchó aquellas palabras [de Nima] con la lejanía de un eco en el estruendo de todas las voces que se confundían entre el silencio de la jornada, la urgencia de los requerimientos, un grito contenido, la última noticia expresada como una confidencia, el mismo murmullo en la cola de donantes de sangre que, como todo lo que sus oídos pudieron percibir, era una suerte de monodía que se contraponía al silencio petrificado que iba reconvirtiendo el vacío de la ciudad, como si ni siquiera sus habitantes logaran que su ciudad existiese o que ellos mismos mantuvieran la vida ante la indignidad de tantas muertes...

2.3.2. *Donde Dios no estuvo* (2007), de Sonsoles Ónega

La novela *Donde Dios no estuvo* (2007), de la periodista Sonsoles Ónega, ofrece un enfoque diferente sobre los hechos. Ónega, que vivió el 11-M como reportera de CNN+, informando desde la estación de El Pozo, y cubrió luego los juicios para Noticias Cuatro, compone una obra a medio camino entre la ficción y lo documental. Basándose en los testimonios recogidos durante tres años, acomete una reconstrucción de los hechos, pero ficcionalizando las vivencias de personajes reales, como, por ejemplo, la del juez Juan del Olmo, que en la novela se convierte en una mujer.

De todas las obras narrativas que versan sobre la temática del 11-M, *Donde Dios no estuvo* es la única que se demora en la descripción de los cadáveres despedazados por la detonación, la mutilación de los heridos y el caos absoluto que reinaba en Madrid (Ónega, 2007, pp. 104-105):

Hay pies que nadie sabe a qué cuerpo pertenecen.

Hay una mujer sin cabeza.

Hay un hombre con el brazo amputado y la ropa hecha jirones. Lleva -una zapatilla de deporte blanca en el pie derecho. Sobre el pecho ensangrentado ha conservado un colgante con una cruz de Caravaca.

Hay una mano con las uñas pintadas.

Hay una cadera con un piercing y un músculo con un tatuaje.

Hay un resto de oreja.

Hay vísceras que los forenses recogen e introducen en un sudario.

A raíz de esta realidad atroz, la autora se plantea el interrogante metafísico sobre la ausencia de Dios. De ahí el título de la novela, metáfora para expresar el horror.

2.3.3. *Madrid Blues* (2008), de Blanca Riestra

La novela *Madrid Blues* (2008), de la gallega Blanca Riestra, es una novela coral, colectiva y fragmentaria²⁸, cuyo principal protagonista es la ciudad de Madrid. Sus precedentes se hallan en *Manhattan Transfer* de John Dos Passos y *La colmena* de Camilo José Cela. En el abordaje de la temática terrorista Riestra se aproxima a autores como Don DeLillo o John Updike, célebres por su representación del 11-S. No en vano, la escribió desde fuera de España, en Nuevo México (Estados Unidos), donde pudo distanciarse de los hechos lo suficiente como para escribir su obra²⁹.

La novela se presenta como una “especie de cuenta atrás”, que pretende ser una “metáfora del destino, de lo inevitable”. En ella se entrecruzan las vidas de varios personajes: un periodista, una astróloga, un decorador, un albañil, y un viejo sindicalista, procedentes de muy diversos

²⁸ Prádanos (2013) la califica de “narrativa sistémica”. La narrativa sistémica se diferenciaría de la novela coral tradicional en que aquella surge como respuesta a la cultura digital y su conexión con el neocapitalismo global.

²⁹ “Vivía en un lugar aislado, desértico, y tenía la impresión de que Madrid no existía (...) Era como si necesitara recrearla para que existiera” (*apud* Martínez, 2008).

ambientes y estratos. Comienza la obra con la intervención de una narradora en primera persona que luego se revela como la propia autora, convertida ficcionalmente en narradora intradiegetica que interacciona con los diferentes personajes. La narración consiste mayormente en una alteración constante de la focalización interna y externa en los muchos personajes que merodean por Madrid y cuyos caminos se entrecruzan en varias ocasiones.

Riestra se enfrenta incluso al espinoso asunto de la representación del “otro”. Lo hace a través de la figura de Jusef, un terrorista arrepentido perteneciente a la célula islamista que perpetró el atentado.

2.3.4. “Atentado” (*Contento del mundo*, 2008), de Sánchez Pedrosa

Contento del mundo es un libro de relatos escrito por el vigués José Sánchez Pedrosa. Sus relatos se caracterizan, desde el punto de vista formal, por la concisión y economía de lenguaje, así como por reflejar una visión descorazonada del mundo. A los personajes se los designa con nombre y apellidos y se los ubica en emplazamientos reconocibles. Este artificio dota de verosimilitud a lo narrado, que trasciende, no obstante, a través del humor negro y el absurdo, cualquier particularismo.

En el relato “Atentado” podemos apreciar estas características. El cuento, que, por su brevedad, podemos reproducir íntegramente, se desarrolla como sigue (Sánchez Pedrosa, 2008, pp. 77-78):

Sonsoles Cal se despierta, como todos los días, con Radio Nacional. Las noticias hablan confusamente de un posible atentado en Madrid. Sonsoles Cal, no despejada aún del todo, piensa que estará haciendo a esta hora su hija. Enciende la luz. Según sus cálculos, su hija estará ya en la primera clase del día en la Facultad de Medicina. En Madrid.

Sonsoles Cal se viste mientras las noticias se van aclarando. Al parecer, el atentado se cometió una hora antes y están afectadas, además de Atocha, varias estaciones del metro del Madrid Sur. Sonsoles Cal se sienta de nuevo en el borde de la cama. Le tiemblan las piernas. Su hija, calcula, para llegar a la primera clase, tendría que haberse subido al metro al menos una hora antes. Los tiempos coinciden, se dice. El lugar, también: Sonsoles Cal sabe que su hija cambia de línea de metro en la estación de Atocha.

Sonsoles Cal no sale de la habitación ni para desayunar. Escucha la radio

con la mayor atención. Un reportero transmite en directo lo que va viendo. Ha contado al menos cinco cadáveres. Sonsoles Cal tiene la intuición de que uno de ellos puede ser su única hija. Lloro.

A las diez y media de la mañana, el número de muertos alcanza ya los cincuenta. Por primera vez, la radio anuncia la existencia de un teléfono habilitado para dar información a los afectados. Sonsoles Cal llama. Pregunta por su hija, Adelaida Gómez Cal, pero no le dan noticias de ella.

A las doce de la mañana se sabe ya que han estallado al menos tres bombas en sendos trenes de cercanías. Hay otras tantas estaciones paralizadas y los muertos, según la radio, pueden contarse por cientos.

Sonsoles Cal llama de nuevo al teléfono de información a familiares y tampoco la atienden. Entonces pierde los nervios y grita a pleno pulmón. Tiene convulsiones, se da tirones de pelo y golpea repetidamente su cabeza contra la pared hasta hacerse sangre. Alarmados por el escándalo, entran los celadores, le ponen una inyección y le explican por enésima vez que ella ya no tiene ninguna hija, que la estranguló cuando tenía seis años, en medio de un delirio paranoide y que por eso está aquí, a salvo de todo, en el hospital psiquiátrico del Rebullón, en Vigo, no en Madrid.

Los personajes que protagonizan la colección de relatos son antihéroes, que, invariablemente, son incapaces de pactar con la realidad atroz del mundo: “sus luchas son ordinarias y las situaciones en las que se ubican son las de cualquier persona de a pie; la manera en cómo se decide su destino es grosero y grotesco” (Torres Mojica, 2015, pp. 175-176). Sonsoles Cal representa a la perfección este arquetipo antiheroico. El lector tiene la impresión, en un primer momento, de que se halla realmente ante una madre angustiada por la suerte de su hija, posible pasajera del tren. Sin embargo, pronto aflora la verdad: su preocupación es el delirio de una enferma mental que desea ser partícipe de los hechos históricos que transmiten los medios, pero se halla, en realidad, ingresada en el psiquiátrico del Rebullón en Vigo – nótese la nota de color local –, por haber matado a su propia hija cuando era una niña.

2.3.5. *El corrector* (2009), de Menéndez Salmón

Notable valor tiene la novela *El corrector* (2009), del asturiano Menéndez Salmón. El misántropo Vladimir, un escritor frustrado, da cuenta, en forma de crónica, de los hechos del 11-M (Menéndez Salmón, 2009, pp. 11-12):

Así que ahí estaba yo, a las 07: 37 horas del jueves 11 de marzo del año 2004, fresco y recién desayunado, con una hermosa luz de invierno entrando por la ventana como un dardo de escarcha, leyendo una prueba de imprenta (...) cuando el primer tren saltó por los aires y de pronto nuestros relojes se pusieron a cero.

Se conjugan en la novela el componente documental y los ingredientes ficcionales. La acción aparece convenientemente contextualizada a través de referencias a múltiples medios de comunicación: “—Enciende la radio o la televisión (...) —No se habla de otra cosa” (2009, p. 18), “del televisor, como de un macabro juego de hipnosis, sólo salían cadáveres, cadáveres, cadáveres” (p. 75). No faltan tampoco las críticas a los políticos y medios de comunicación (pp. 37, 40, 54-55, 91), pero enseguida se hace presente la intrahistoria, como cuando el narrador sale a comprar el pan y se olvida, por un instante, de los horrores del atentado.

La novela tiene intención filosófica. El narrador pretende encontrar “un sentido y una finalidad a cuanto sucede”, a lo que denomina “la gran enfermedad del hombre” (p. 113). Alterna un profundo lirismo con un coloquialismo desgarrado (p. 60):

los grandísimos hijos de la gran puta que pululan por ahí afuera y, todavía hoy, como si acabaran de contarles un chiste irresistible, se ríen delante de las cámaras de televisión, delante de las grabadoras de los periodistas, delante de las caras de la gente a propósito de ciertas cosas que entonces sucedieron. (...) Y yo me pregunto: ¿Reírse? ¿De qué? ¿De qué cojones se pueden reír?

2.4. OTROS MEDIOS DISCURSIVOS

2.4.1. Novela gráfica

La discusión sobre si el cómic puede considerarse una forma artística —e incluso literaria, desde que surge la denominación “novela gráfica”— no es nueva y sigue lastrada por los prejuicios tradicionales vigentes desde su irrupción en el panorama cultural contemporáneo (Eco, 1964). Flantrmsky-Cárdenas (2022) reflexiona sobre si realmente existe una diferencia entre el cómic y la novela gráfica y concluye que el cómic no debe ser automáticamente definido como literatura, pero puede abordarse desde el concepto de “literatura menor” (Deleuze y Guattari, 1978), lo

que aseguraría su autonomía y su validez como producto cultural. Con esta definición en mente abordamos la novela gráfica de Gálvez, Guiral, Mundet y González, que data de 2009.

2.4.1.1. *11-M: la novela gráfica* (Gálvez, Guiral, Mundet y González, 2009)

11-M: la novela gráfica, obra conjunta de cuatro autores –los guionistas Pepe Gálvez y Antoni Guiral y los dibujantes Joan Mundet y Francis González– es una novela gráfica muy conseguida sobre la realidad del atentado terrorista. Ofrece, en formato cómic, una reconstrucción de los hechos desde la preparación del atentado hasta la detención de los encausados y su juicio. Es una obra documental, pero introduce también personajes ficticios cuyas peripecias se dramatizan. Paco, periodista de un medio digital, trata de conseguir información sobre los atentados. Cuenta con una fuente: un policía llamado Modesto. Por otro lado, sabedor de la intención de las víctimas por crear asociaciones de apoyo a los familiares de las víctimas, contacta con Rocío, tía de un joven muerto en los trenes, con quien establece un vínculo emotivo.

La intención general de la novela es la de homenajear a las víctimas, según se transparenta en la propia cubierta (fig. 1), pero con cierto distanciamiento, debido a la proliferación de detalles. En el centro de la historia, no en vano, se halla el juicio mismo, pues se utiliza la sentencia como fuente principal. A diferencia de la mayoría de los productos literarios a los que nos hemos referido previamente, esta novela gráfica contiene un componente importante de reflexión política (figs. 2-3).

FIGURA 1. 11-M: la novela gráfica: cubierta

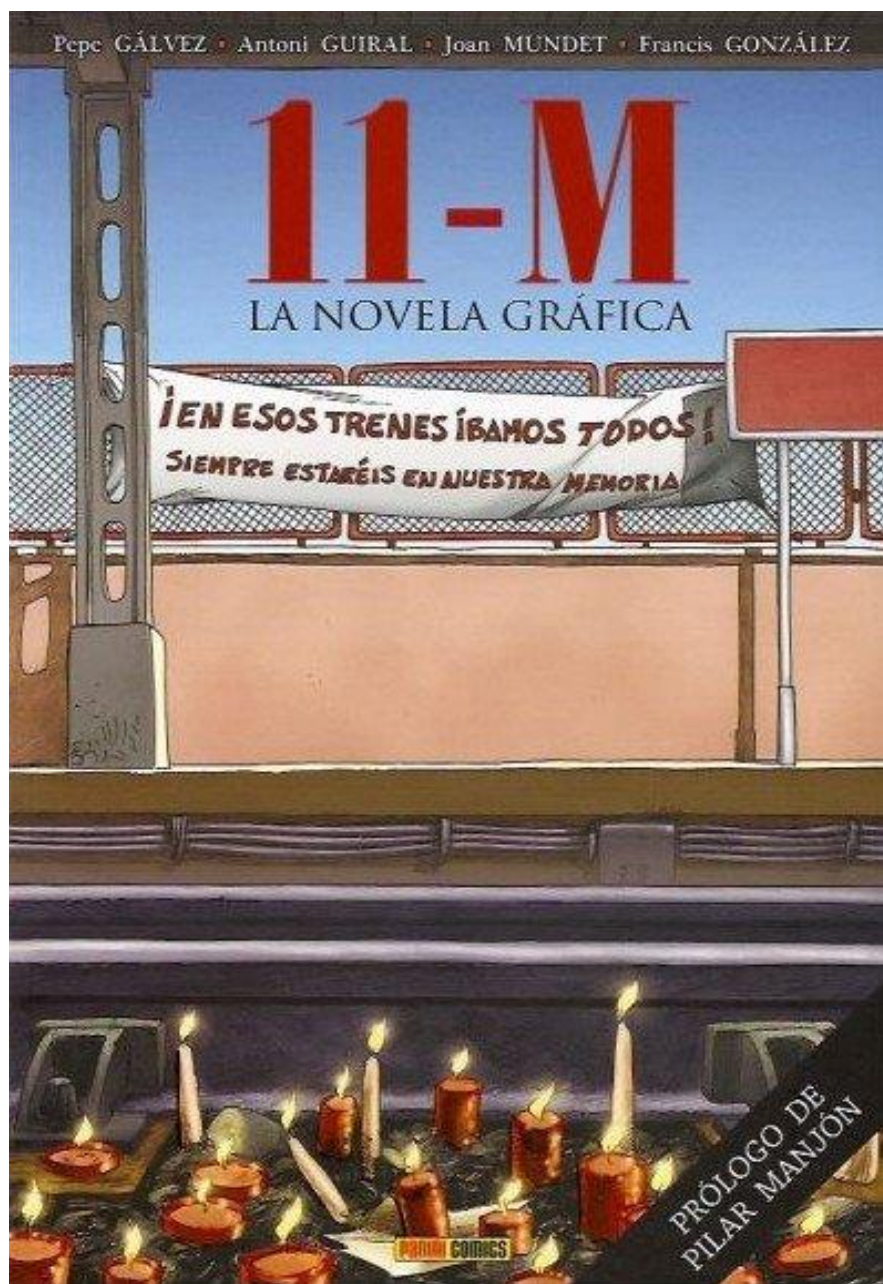
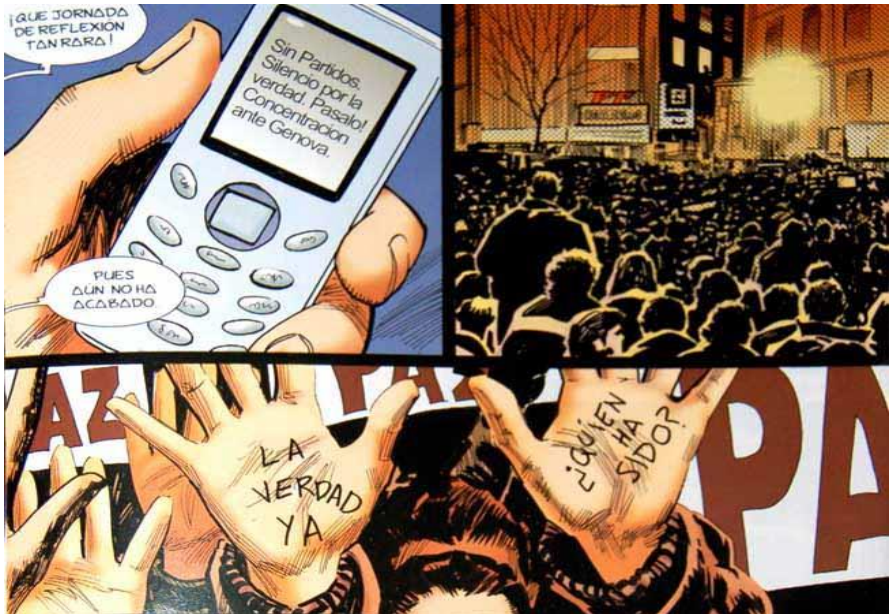


FIGURA 2. 11-M: la novela gráfica: contenido político



FIGURA 3. 11-M: la novela gráfica: contenido político



Publicada a todo color, con la colaboración de un buen número de profesionales, la narrativa visual se ajusta al relato oficial de forma fidedigna. Al exponer los hechos, sobre cada una de las viñetas, sobre fondo blanco, un bocadillo recoge los datos esenciales, lo que aproxima esta novela gráfica al género documental (fig. 4). Los personajes están dibujados con gran realismo, si bien los autores tienen el buen gusto de huir del tremendismo y de lo *gore*, sirviéndose del color –imágenes en negativo– para reflejar los momentos más terribles del atentado.

FIGURA 4. 11-M: la novela gráfica: carácter documental



2.4.2. Obras cinematográficas

Casi todo el material audiovisual generado en torno al 11 M es de carácter documental³⁰, pero hay, al menos dos obras de ficción: *Ilusiones rotas 11-M* (Álex Quiroga, 2005), que desarrolla cuatro tramas individuales que confluyen en la mañana fatídica del 11-M; y una película que constituye, como la novela gráfica previamente estudiada, un híbrido de documental y ficción: *Chicos normales* (Daniel Fernández, 2008).

2.4.2.1. *Chicos normales* (Daniel Fernández, 2008)

La película *Chicos normales*, opera prima de Daniel Fernández, de 2008, presenta la peculiaridad de estar rodada en árabe. Al igual que la novela gráfica aparece como un híbrido de documental y ficción sobre las vidas de tres jóvenes de Jamaa Mezwak, un barrio marginal de la ciudad de Tetuán (Marruecos) donde nacieron cinco de los terroristas suicidas del 11-M.

Los tres personajes principales son El Khader, un joven que, acuciado por las deudas familiares, se ve obligado a elegir entre su sueño de ser actor o emigrar ilegalmente a Europa; Rabia, una hermosa y ambiciosa muchacha de sólidas convicciones religiosas, que, a pesar de ser abogada, aspira a abrir un taller de confección en el barrio, mientras espera el regreso de su novio; y Youssef, camello que, recién salido de la cárcel, anda a la caza de cualquier pista que le ponga tras el rastro de su hermano desaparecido. Filmada al estilo del *cinema verité*, la elección de actores amateurs añade realismo y autenticidad a la acción, ofreciendo un abordaje alternativo de la vida de los jóvenes musulmanes.

Chicos normales aspira a desmontar el estereotipo de jóvenes educados en los valores de la Yihad, mostrando que sus anhelos y problemas no se hallan tan alejados de los occidentales. El objetivo del cineasta, como se desprende del título, era ahondar en las causas de que unos “chicos

³⁰ Entre los documentales que han tratado de reconstruir los hechos destacan *72 horas, del 11M al 14M* (Mar Abellán, 2005), *La película del 11-M* (Fernando Quintela y Miguel Courtois, 2005), *Boomerang 11-M* (Arturo Prins, 2008), *Un largo invierno* (Sebastián Arabia, 2010). En 2022, coincidiendo con el 18º aniversario del atentado, se han producido varios estrenos: *11M* (Netflix), *El Desafío: 11M* (Prime Video-Amazon) y *11M: el principio del fin* (Terra Ignota).

normales” acabaran perpetrando una atrocidad. Se trata de un ejercicio de empatía destinado a hacer comprensibles los hechos y a trabajar el valor la interculturalidad, que hoy en día es competencia transversal en todas las asignaturas de grados y másteres universitarios ofrecidos por la Facultad de Filología.

2.4.3. Obras musicales

La temática del 11-M ha conocido fortuna también en el ámbito musical, tanto en la música clásica como la popular. El compositor Arvo Pärt comenzó a escribir *Da pacem Domine* (2004) apenas dos días después de los atentados. Esta composición para coro y orquesta de cuerda, dedicada a las víctimas, se estrenó el 11 de marzo de 2005. Una versión revisada vio la luz en 2007. Por otro lado, dos meses después de la tragedia, Pilar Jurado recibió el encargo de componer una obra para la Semana de Música Religiosa de Cuenca: un *Stabat mater* en el que insertó frases ajenas al texto latino originario. Lars Graugaard, por su parte, creó una ópera electroacústica para contratenor titulada *Trenes de marzo* (2006), con libreto de Toni Montesinos.

En el ámbito de la música popular el 11-M ha conocido parecida fortuna. En 2004 ya la banda de rock Def Con Dos sacó a la luz “Mundo Chungo” (*Recargando*), una canción denuncia sobre el terrorismo y el clima de desconfianza e hipervigilancia generado por los atentados. En la misma fecha, y con un tono más intimista, el cantautor madrileño José Francisco Córdoba, conocido como “El Chivi”, compuso “Trenes para el Cielo”, que no se incluyó en ningún álbum; Luz Casal dedicó a las víctimas la canción “Ecos” (*Sencilla alegría*) e Ismael Serano escribió “Fragilidad” (*Naves ardiendo más allá de Orión*). Ve la luz en 2005 un CD homenaje titulado *No os olvidamos*, que incluye una treintena de canciones, si bien no todas expresamente compuestas para la ocasión. Desde entonces el goteo de títulos ha sido constante³¹. Destacan “Jueves 7:36” (*Trapequista*, 2008, de Marwan) y “Jueves” (*A las cinco en el Astoria*, 2008, La Oreja de Van Gogh), que desarrollan explícitamente la temática del 11-M; y “Esta madrugada” (*Pájaros en la cabeza*, 2005, de

³¹ Puede verse un listado no exhaustivo con títulos adicionales en Kunz (2009, pp. 411-412).

Amaral) y “Nadie sabe a dónde va” (*Quinto piso*, 2008, de Ricardo Arjona), donde las referencias son más oblicuas.

2.4.3.1. “Jueves” (*A las cinco en el Astoria*, La Oreja de Van Gogh, 2008)

“Jueves”, integrada en el álbum *A las cinco en el Astoria*, del grupo donostiarra La Oreja de Van Gogh es, tal vez, la canción más conocida sobre el 11-M. Se caracteriza por una emotividad epidérmica, sustentado sobre la anécdota de una pareja enamorada que ve frustrada la realización de su amor por la detonación de las bombas:

Si fuera más guapa y un poco más lista,
Si fuera especial, si fuera de revista,
Tendría el valor de cruzar el vagón
Y preguntarte: ¿quién eres?

Te sientas enfrente y ni te imaginas
Que llevo por ti mi falda más bonita
Y al verte lanzar un bostezo al cristal
Se inundan mis pupilas.

De pronto me miras, te miro y suspiras.
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista.
Apenas respiro, me hago pequeñita y
Me pongo a temblar.

Y así pasan los días, de lunes a viernes,
Como las golondrinas del poema de Bécquer.
De estación a estación
Enfrente tú y yo, va y viene el silencio.

De pronto me miras, te miro y suspiras.
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista.
Apenas respiro, me hago pequeñita y
Me pongo a temblar.

Y entonces ocurre: despiertan mis labios,
Pronuncian tu nombre tartamudeando.
Supongo que piensas: qué chica más tonta.
Y me quiero morir.

Pero el tiempo se para y te acercas diciendo:
Yo aún no te conozco y ya te echaba de menos.

Cada mañana rechazo el directo y elijo este tren.

Y ya estamos llegando, mi vida ha cambiado.

Un día especial este 11 de marzo.

Me tomas la mano y

Llegamos a un túnel que apaga la luz.

Te encuentro la cara, gracias a mis manos.

Me vuelvo valiente y te beso en los labios.

Dices que me quieres y yo te regalo

El último soplo de mi corazón.

La única referencia explícita al atentado se encuentra en el título, que, de hecho, es el que suministra la clave de interpretación de la letra: el paratexto “Jueves” permite al receptor interpretar las imágenes del túnel, el apagamiento de la luz y el último soplo del corazón como metáforas de la muerte. Musicalmente, el *kitsch* se ve reforzado “por la música meliflua con violines y coros celestiales” (Kunz, 2009, p. 423)³².

³² Son muy interesantes los paralelos que Kunz (2009) plantea con manifestaciones literarias del corpus, en tanto que permiten calibrar las diferencias –sutiles para el lector inexperto, pero evidentes para el lector formado– entre productos estrictamente literarios y productos de la cultura de masas: “Más que la letra de esta canción pop me interesa la recurrencia y la variabilidad de esta figuración de los sucesos del 11-M en otros textos. La novela *Madrid Blues* de Blanca Riestra, por ejemplo, que termina a las 7:38 en punto, se cierra con un primer plano casi hollywoodense de un beso –“y en el fondo del vagón, Carlos y Violeta, ajenos a todo, se besaban” (Riestra, 230)– que también rayaría en lo cursi si el contexto no lo tiñera de una tragicidad que corroe el idilio sentimental, aunque quede un resabio de sensiblería inadecuada a la gravedad de la situación” (p. 423). Por otra parte, en el poema titulado “Estación de Atocha 11/03/2004” Vicente Luis Mora se ofrece una visión alternativa de esta misma situación: “Á primera vista creemos encontramos ante el tema estereotipado: el yo hablante es un hombre que quiere declarar su amor a una mujer (“hoy le diré, por fin, cuánto la quiero”, dice el verso segundo). Los dos viajan juntos en un vagón de un tren que se dirige hacia la estación de Atocha (“ella, a mi lado, siete y media, frío”), él se imagina su amor futuro (“Sé que un día / su cuerpo será uno con el mío, pedazos enlazados de ansiedad, / calma sin aire, bocas confundidas”, y el último verso los presenta “entrelazados, contemplado el cielo”. Parece que no han muerto, sino sobrevivido al atentado, porque son ya las 9:20 y siguen abrazados” (p. 423). Pero, como se plantea Kunz, resulta inverosímil que no se hayan dado cuenta de nada. Caben dos interpretaciones: la escapista –según la cual se trata de pasajeros que viajaban en un tren sin bombas o se describe lo que aquel día hubiera podido ser si no se hubiera producido el atentado– o la catastrofista, según la cual ambos estarían ya muertos: los “pedazos enlazados de ansiedad” serían, desde esta perspectiva, sus cuerpos desmembrados y el cielo al que se alude, el que aguarda a los difuntos según la tradición cristiana. El propio Vicente Luis Mora confirmó esta segunda interpretación a Kunz en un correo electrónico del 31 de marzo de 2009 (2009, p. 424).

3. EJES PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE EN EL AULA

Una vez presentado el corpus, procede explicitar los ejes de reflexión y debate sobre los que articulamos este módulo didáctico. Las actividades que sobre esta crestomatía se plantearon fueron, ante todo, de naturaleza teórica y crítica, relacionadas con las competencias de la asignatura “Literatura actual”, inserta en un máster de orientación investigadora.

3.1. LITERATURA TESTIMONIAL Y SUCESOS HISTÓRICOS DE ALTA PRODUCTIVIDAD CULTURAL

En primer lugar, al analizar la relación entre literatura e historia, establecemos una distinción básica entre literatura histórica, capaz de ofrecer una versión matizada del suceso tras el paso del tiempo³³, y la literatura testimonial, que carece de perspectiva, aparece marcada por la incertidumbre y es, a menudo, trivial. En el caso de las obras estudiadas aquí se trata, en todos los casos, de literatura testimonial, ya que el tiempo transcurrido desde el 11-M era, en el momento de redacción y publicación de las obras, todavía escaso. El 11-M era todavía un pasado muy inmediato y un evento que consternaba, lo que afectaba directamente a la capacidad de reconstruir los hechos, como han señalado muchos de los novelistas.

Era una realidad que, en palabras de Carlos Mainer, lo había desbordado todo, que no se había asimilado y que permanecía “como un quiste que oculta[ba] la insatisfacción política y social que se ha[bía] agudizado desde entonces, a la vez que descubr[ía] la sensación de vulnerabilidad” (*apud* Manrique Sabogal, 2014). Gutiérrez Aragón ha sabido también sintetizarlo adecuadamente al plantear que “[e]l recuerdo de los muertos está presente. Todavía no es novela histórica, es novela de la emoción y para eso se cuenta con que el lector también es contemporáneo de los

³³ Para que una novela sea considerada novela histórica es preciso, según Müller, que entre el momento de creación y la época histórica que se plasma en la novela debe haber transcurrido por lo menos una generación, o sea, un mínimo de 30 años. Hay quienes exigen una distancia mínima aún mayor, como Walter Scott, quien establece un lapso de tiempo de 60 años: *Waverley, or, 'tis sixty years since*. Cf. Müller (1988, pp. 16-17). Según Spang, “[l]o importante parece ser que el autor no haya vivido personalmente la época y los acontecimientos que evoca en la narración” (Spang, 1998, pp. 85-86).

hechos (Gutiérrez Aragón, *apud* Manrique Sabogal, 2014).

Al igual que ocurrió tras los ataques terroristas del 11-S de 2001 en Nueva York, tras el 11-M de 2004 surgieron voces que afirmaron la imposibilidad de narrar el horror, revisitando el famoso aserto que Theodor W. Adorno lanzó por primera vez en 1951, según el cual sería una barbarie seguir escribiendo poesía después del holocausto: “Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch” (Adorno, 1995, p. 49). Y, sin embargo, pese a las reticencias, esta literatura ha surgido. El 11-M ha sido un suceso histórico de “alta productividad cultural” (Kunz, 2009; Girbés, 2014), como demuestran los textos recopilados. No es de extrañar, pues se trata del mayor ataque terrorista perpetrado hasta la fecha en Europa, y, además, constituye –junto a los restantes atentados perpetrados por yihadistas en Nueva York y Londres– un hito histórico por las consecuencias que tuvo sobre la política, las medidas de seguridad y la intervención de las comunicaciones (Gómez, Ordaz y Pe-rejil 2004).

3.2. TRAUMA, MEMORIA Y OTREDAD

Es preciso reflexionar, en segundo lugar, sobre las representaciones literarias del atentado terrorista y su repercusión directa sobre las víctimas, así como sobre la demonización del “otro” en el imaginario. Una de las corrientes críticas que más productiva ha resultado en el análisis de la literatura posterior al 11-S es la de los *Trauma Studies* (LaCapra, 2001, 2004; Felman, 2007), que abordan las representaciones narrativas del trauma y la memoria en situaciones extremas³⁴.

Las imágenes de horror indescriptible que presenciaron los supervivientes y todos los que intervinieron en su rescate se transmitieron también al cuerpo social, pues todos las consumimos a través de los medios de comunicación. Estas escenas produjeron “heridas” en quienes las vieron: serían un desvaído reflejo metafórico de las heridas “reales” que afectaron a los ojos y la vista de muchas víctimas (Ferrándiz, 2004). El carácter colectivo del trauma aumenta el deseo de una catarsis, que se pretende

³⁴ Véase también Baudrillard (2002).

alcanzar por medio de la experiencia estética procurada por los productos culturales, pese a las reticencias de muchos autores y artistas frente a la explotación literaria, artística –y, sobre todo, económica– de tales hechos luctuosos.

Complementariamente, desde el ámbito de los estudios postcoloniales (Said, 1978), puede también visibilizarse el lugar del “otro” en el conflicto de Oriente frente a Occidente que se halla en la base de los atentados. Los terroristas aparecen entonces no ya como monstruos, sino como personas comunes y corrientes que, por diversas razones, se han radicalizado³⁵. Algunos de los textos que hemos analizado, como la película *Chicos normales* (2008) o la novela *Madrid Blues* (2008), de Blanca Riestra, ahondan en esta perspectiva. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con la literatura norteamericana³⁶, se ha profundizado poco en este aspecto. La atención se centra más bien, como ha apuntado Kunz, en los efectos psicológicos, sociales y políticos que el 11-M ha causado en los españoles, incluyendo a los inmigrantes, “y no tanto en sus causas exteriores ni mucho menos en las medidas antiterroristas ofensivas” (2009, p. 416)³⁷.

3.3. COMPARATISMO E INTERMEDIALIDAD

Por último, es interesante considerar cómo se expresa la historia en forma de discurso, el modo en que en cada uno de los textos organiza los hechos en tramas específicas, a través de los procedimientos de modalización, espacialización y temporalización. Paralelamente, es preciso dar cuenta de la impronta que deja sobre el material cada medio discursivo, considerando fenómenos varios de confluencia y divergencia. Para ello nos servimos de las herramientas de la narratología (Sanz Villanueva, 2006) y el análisis intermedial (Rajewsky, 2002). Tomando como *tertium comparationis* el tema del 11-M, establecemos, en fin,

³⁵ Sobre el perfil del terrorista, cf. Merari (2005).

³⁶ Pensemos en *Terrorist* (2006), de John Updike. Sobre el terrorismo como nueva guerra mundial, cf. Jenkins (2003).

³⁷ Una excepción se documenta en la pieza *Entrevías*, de Yolanda Pallín, incluida en *Once voces contra la barbarie del 11-M* (VV.AA., 2006: 93-100), que otorga la palabra a un joven terrorista para que dé cuenta de sus motivaciones. Cf. Kunz (2009: 415).

comparaciones en cuanto al carácter lírico, sentimental, filosófico, tremendista o social de cada uno de los pasajes mencionados.

5. CONCLUSIONES

El 11-M es probablemente el evento histórico que más ha marcado la historia reciente de España. Consecuentemente, investigar cómo la literatura y la cultura españolas han representado la realidad del 11-M puede arrojar conclusiones interesantes sobre la interacción entre literatura y realidad. Se trata, en efecto, de un suceso histórico de alta productividad cultural.

Las actividades propuestas en el aula sobre el compendio de textos que aquí hemos presentado se centran, principalmente, en aspectos teóricos y críticos, relacionados con las competencias de la asignatura “Literatura actual”, del Máster en Cultura Audiovisual y Literaria. Al analizar la interacción entre la literatura y la historia, reflexionamos sobre la supuesta imposibilidad de representar con maestría literaria el horror debido a la proximidad de los hechos. Reflexionamos también sobre cómo la literatura representa ficcionalmente el trauma y la memoria con objeto de alcanzar una suerte de catarsis y sobre la problemática representación de la otredad. Por último, examinamos cómo diversos creadores abordan una misma temática, la del 11-M, a través de diferentes medios discursivos, prestando atención a los aspectos en que convergen y divergen los diferentes lenguajes.

La representación literaria y cultural del 11-M y sus consecuencias se ha producido desde perspectivas muy distintas, a veces contrapuestas, que se presentan, en algunos casos, como aristas de un conflicto que se originó mucho antes del 11-M y cuyas secuelas, a día de hoy, seguimos arrastrando. El fantasma del terrorismo recorre en efecto nuestras actuales democracias, privándonos de libertades individuales en nombre de nuestra seguridad, lo que causa en ocasiones más daño que los atentados mismos, según manifiestan los textos. De ahí el interés de abordar la representación literaria y cultural de esta temática.

6. REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1995). Kulturkritik und Gesellschaft. En P. Kiedaisch (Ed.), *Lyrik nach Auschwitz. Adorno und die Dichter* (pp. 27-49). Reclam.
- Baudrillard, J. (2002). *The Spirit of Terrorism and Requiem for the Twin Towers*. Verso. Trad. Chris Turner
- Chalian, M. (2018). Jueves 11. ¿Cómo narrar el horror? En V. P. Forace y M. P. Pasetti (Eds.). *Actas del VI Congreso Internacional CELEHIS de Literatura. Literatura argentina, española e hispanoamericana* (pp. 475-483). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). *Kafka, por una literatura menor*. Era.
- Díez, Luis Mateo (2006). *La Piedra en el corazón*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Echevarría, I. (2013, 1 de marzo). Volviendo a la estación de Atocha.
<https://bitly.ws/Utg6>
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Bompiani. [Traducción: *Apocalípticos e integrados*. Lumen. 1968].
- Felman, S (2007). *The Claims of Literature: A Shoshana Felman Reader*. Fordham University Press, 2007. Eds. E. Sun, E. Peretz y U. Baer.
- Ferrándiz, F. (2004). “11-M. Crisol de miradas”, *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 35.
- Flantrmsky-Cárdenas, O. G. (2022). Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural. *Folios*, 56, 3-16.
- Gabriele, John P. (2009). (Re)staging Personal/National Tragedy: Paloma Pedrero's *Ana el once de marzo*. *Neophilologus*, 93.1, 81-88.
- Gabriele, J. P. (2011). Tres imágenes del terrorismo conmemorado en el teatro español contemporáneo: Antonio Buero Vallejo, Jerónimo López Mozo y Paloma Pedrero. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 20, 39-58.
- Gálvez, A, F. Guiral, J. Munde y P. González (2009). *11-M: la novela gráfica*. Panini.
- Girbés, S. (2014). Rememoración del 11-M en la literatura española actual. *Boletín Hispánico Helvético*, 24, 181-197.
- Gómez, L., P. Ordaz y F. Perejil (2004). *Las crónicas del 11-M*. Libros Electrónicos Diario El País S.L.

- Jenkins, B. M. (2003). International Terrorism: The Other World War. En C. W. Kegley (Ed.), *The New Global Terrorism: Characteristics, Causes, and Controls* (pp. 15-26). Prentice.
- Jordá E. y J. Mateos (Eds.). (2004). *Madrid, once de marzo. Poemas para el recuerdo*. Pre-Textos.
- Kunz, M. (2006). El 11-M en la poesía española. *Quimera*, 271, 32-36.
- Kunz, M. (2007). Lyrik und Terrorismus. Die Madrider Attentate vom 11. März 2004 und ihre poetische Verarbeitung. En G. Penzkofer (Ed.), *Postmoderne Lyrik-Lyrik in der Postmoderne. Studien zu den romanischen Literaturen der Gegenwart* (pp. 125-148). Königshausen & Neumann.
- Kunz, M. (2009). Palabras contra bombas: respuestas literarias a los atentados del 11-M. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, LXXXV, 407-431.
- LaCapra, D. (2001). *Writing History, Writing Trauma*. John Hopkins University Press.
- LaCapra, D. (2004). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Fondo de Cultura Económica, 2004.
- López Sánchez, L. (2011). La barbarie del 11-M en el teatro español. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 20, 101-118.
- Maestro, J. G. (2017-2022). *Crítica de la Razón Literaria: una Teoría de la Literatura científica, crítica y dialéctica sobre los fundamentos, desarrollos y posibilidades del conocimiento racionalista de la literatura*. Academia del Hispanismo. 10ª edición digital en <https://bit.ly/3BTO4GW>
- Manrique Sabogal, W. (2014, 10 de marzo). 11-M: peregrinación literaria al día del horror. *El País*. https://elpais.com/cultura/2014/03/10/actualidad/1394481763_205386.html
- Martínez, M. (2008, 7 de junio). Blanca Riestra recrea la atmósfera previa al 11-M en 'Madrid blues'. *Diario Sur*. <https://www.diariosur.es/20080607/cultura/blanca-riestra-recrea-atmosfera-20080607.html>
- Menéndez Salmón, R. (2009). *El corrector*. Seix Barral.
- Merari, A. (2005). The Profile of the Modern Terrorist. En B. Ganor (Ed.), *Postmodern Terrorism: Trends, Scenarios, and Future Threats*. Ed. Boaz Ganor (107-114). International Policy Institute for Counter-Terrorism.
- Müller, H. (1988). *Geschichte zwischen Kairos und Katastrophe. Historischer Roman im 20. Jahrhundert*, Athenäum.
- Ónega, S. (2007). *Donde Dios no estuvo*. Grand Guignol.

- Ortiz García, C. (2008). Imágenes para la memoria. Fotografías de las muestras de duelo por el 11-M. En M. P. Amador Carretero (Dir.). *La imagen como reflejo de la violencia y como control social: actas del Primer Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología* (pp- 213-224). Universidad Carlos III.
- Prádanos, L.I. (2013). Notas sobre terrorismo postmoderno, sistemas y novela española actual. *L'érudit franco-espagnol*, 3, 39-50.
- Rajewsky, I. O. (2002). *Intermedialität*. A. Francke UTB.
- Richardson, N. (2009). (Not) Writing March 11, 2004: The Spanish Novel and Luis Mateo Díez's *La piedra en el corazón*. *Letras hispanas* 6.1, 3-16.
- Rico, A. (Ed.). (2004). *11 poemas españoles contra el olvido*. Bartleby.
- Riestra, B. (2008). *Madrid blues*. Alianza.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon.
- Sánchez Pedrosa, J. (2008). *Contento del mundo*. Ediciones del Viento.
- Spang, K. (1998). Apuntes para una definición de la novela histórica. En K. Spang, I. Arellano Ayuso y C. Mata Induráin (Eds.), *La novela histórica: teoría y comentarios* (pp. 51-87). Universidad de Navarra-EUNSA.
- Torres Mojica, T. (2015). De héroes postrados y microhistorias: aproximación a la colección de cuentos *Contento del mundo*, de José Sánchez Pedrosa. En F. J. González y T. Torres (Eds.), *Estado del Arte: Aproximaciones al quehacer y conceptualización del arte contemporáneo desde la interdisciplina* (pp. 175-194). Universidad de Guanajuato-Editorial Montea.
- Ubach Medina, Antonio. (2010). El 11-M en la novela: *La piedra en el corazón* de Luis Mateo Díez. En P. Civil y F. Crémoux (Eds.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 207-211). Iberoamericana-Vervuert.
- Villacañas, B. (2017). *Cartas para Angélica*. Vitruvio.
- Villanueva, D. (2006). *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*. Mare Nostrum.
- VV.AA. (2006). *Once voces contra la barbarie del 11-M*. Fundación Autor.

EDUCATIVE NEUROSCIENCE INSIGHTS: WORKING MEMORY AND BILINGUAL WRITTEN PRODUCTION.

CARLOS ANDRES RESTREPO ZAPATA
Universidad del Quindío

1. INTRODUCTION

In the intricate landscape of human cognition, memory emerges as an indispensable cornerstone that underpins our ability to store and retrieve an array of diverse information – from cherished memories to intricate languages, from poignant anecdotes to enigmatic secrets. Beyond its role as a mere repository of experiences, memory intricately weaves into the fabric of our cognitive functions, wielding a profound influence on essential processes such as information retrieval and production.

For those who traverse the linguistic terrain of bilingualism, the realm of working memory takes on an added dimension of complexity. Multilingual individuals must seamlessly traverse multiple linguistic domains, navigating the intricacies of two or more languages. The interplay between working memory and the bilingual mind becomes a compelling narrative of cognitive dexterity and linguistic prowess.

This scientific exploration embarks on an illuminating journey, seeking to unravel the intricate relationship between working memory and bilingual written production. It casts its spotlight on the narrative skills of university students enrolled in a Modern Languages program in Colombia, a crucible of linguistic diversity and cognitive synergy. While the realm of bilingualism's impact on cognitive processes has long been under scrutiny, the nuanced interweaving of working memory and its influence on the production of written narratives remains an enigma, a realm of active investigation.

In the following discourse, we delve into the intricate cognitive

mechanisms that orchestrate the creation of narratives in a bilingual context. By embarking on this voyage, we aspire to enrich our comprehension of language processing, fostering a tapestry of insights that not only enhance our understanding but also illuminate pathways toward more effective and enlightened educational practices. As the pages of our exploration unfold, we seek to cast light on the intricate interplay between working memory and the multifaceted art of bilingual written production.

1.1. CONTEXT AND PROBLEM.

In the ever-evolving landscape of cognitive science, the intersection of memory and language remains a captivating realm of exploration. Over the years, scholars and researchers have delved into the intricacies of human memory systems, seeking to unravel the mysteries of how our minds store and retrieve information. Concurrently, the surge of interest in bilingualism, fostered by globalization and multiculturalism, has prompted researchers to probe the intricate cognitive dance that occurs when individuals navigate multiple languages.

Amidst this backdrop, the late 20th century witnessed the emergence of notable figures in cognitive psychology who left an indelible mark on the understanding of memory and language. Notable authors like Alan Baddeley and Nelson Cowan, who contributed significantly to the field during the 1990s, carved pathways into the exploration of working memory and its crucial role in cognition. Baddeley's influential model of working memory, with its distinct components of phonological loop, visuospatial sketchpad, and central executive, provided a foundational framework for understanding how short-term memory functions. Cowan's work extended this exploration with his attention-based approach, emphasizing the central role of attentional mechanisms in working memory processes.

However, despite the wealth of knowledge garnered from these seminal contributions, gaps still remain in our comprehension of working memory's interaction with bilingual language processing. The intricate dynamics of working memory's influence on bilingual written production, particularly within the context of narrative skills, continue to be

an uncharted territory. This constitutes the crux of the present inquiry – an investigation into the intricate relationship between working memory and the narrative abilities of university students enrolled in a Modern Languages program in Colombia.

While the interplay between bilingualism and cognitive processes has garnered considerable attention, the specific mechanisms that govern working memory's role in shaping written narratives in a multilingual context have yet to be fully illuminated. As we journey through this study, we seek to address this critical knowledge gap. By deciphering the cognitive mechanisms that underlie the creation of narratives in a bilingual setting, we aim to shed light on the intricate interplay between working memory and bilingual written production. Through our exploration, we aspire to contribute valuable insights that not only enhance our understanding of language processing but also offer a foundation for more effective educational strategies for the diverse and dynamic population of bilingual learners.

1.2. LITERATURE REVIEW AND MULTILINGUALISM APPROACH

1.2.1. Literature review

The convergence of educative neuroscience, working memory, and bilingual written production has engendered a compelling realm of investigation, unraveling the intricate interplay between cognitive processes and linguistic dexterity. In this systematic exploration, we traverse the landscape of scholarly endeavors, delving into a mosaic of seminal contributions and profound insights that pave the path for a comprehensive understanding of this multidimensional juncture.

Bialystok's seminal work in 2017 stands as an eloquent testament to the profound implications of bilingualism on cognitive control. Her research underscores the cognitive advantage held by bilingual individuals, particularly in tasks demanding cognitive flexibility and inhibitory control. The heightened working memory capacity witnessed in bilinguals fosters not only efficient linguistic switchability but also informs their written production prowess.

Chen and Cowan's inquiry in 2017 delves deep into the nuanced architecture of working memory mechanisms. Their investigation unveils the intricate dynamics of attention in relation to working memory, elucidating how attentional allocation exerts its regulatory influence on the storage and manipulation of information. This work resonates profoundly within the context of bilingual written production, shedding light on the cognitive intricacies that govern the composition of narratives in multiple languages.

Cenoz and Valencia's exploratory venture in 2020 ushers forth the unique contextual dimensions shaping bilingual education. Their research underscores the pivotal role of linguistic and cultural contexts in influencing working memory's interaction with language processing. The ecological validity of their findings reverberates through the lens of educative neuroscience, emphasizing the need to tailor educational strategies to the multifaceted nuances of the bilingual mind.

The canvas expands further with the compelling elucidation by Green and Abutalebi in 2013, wherein neural adaptations underpinning bilingualism's cognitive effects come to the fore. Their neuroimaging insights corroborate the cognitive cost of bilingual processing, unveiling intricate neural mechanisms that underlie language selection and inhibition. These neurological underpinnings substantiate the intricate cognitive terrain that bilingual written production navigates.

Parallel to these luminous contributions, a triad of scholars extends the discourse. Johnson et al. (2018) probe the intricate relationship between working memory and narrative construction, demonstrating how the former serves as a cognitive scaffold for the latter. Waters and Caplan (1996) propel the exploration by investigating the role of working memory capacity in sentence processing, shedding light on the intricate cognitive ballet that choreographs language comprehension. Garner et al. (2009) illuminate the educational contours of working memory enhancement strategies, contextualizing the potential of cognitive interventions in fostering bilingual written production excellence.

The multidisciplinary amalgamation of educative neuroscience, working memory, and bilingual written production encapsulates a

compelling saga, replete with cognitive nuances and educational potentialities. The symphony of empirical revelations and theoretical frameworks engraves a path toward more informed educational paradigms, enriching the pedagogical tapestry for the dynamic population of bilingual learners.

1.2.2. A new proposal of working memory: Structure of the functionality model of working memory.

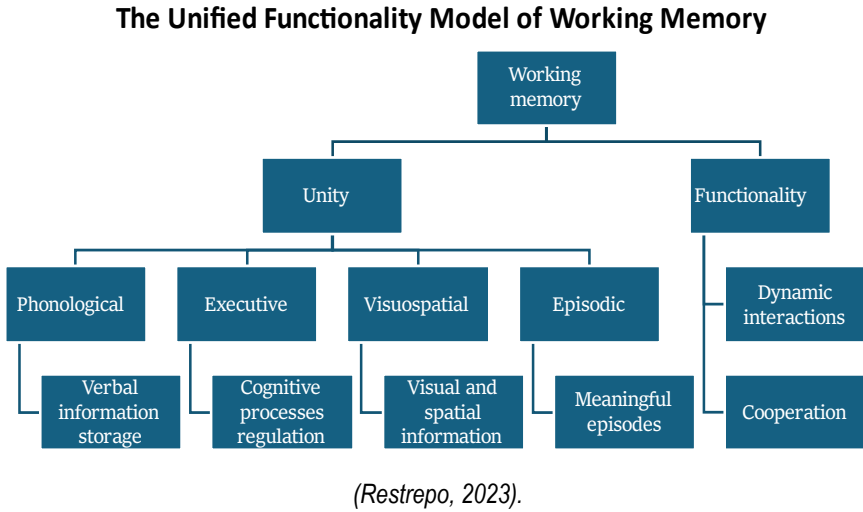
The exploration of the intricate relationship between working memory, bilingual written production, and educative neuroscience is further enriched by the inclusion of the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM). This model emerges as a guiding light, illuminating the labyrinthine cognitive processes nestled within the realm of memory. At its core, the UFM-WM hinges on the foundational principles of "Unity and Functionality," harmoniously weaving together domain-specific and domain-general mechanisms.

This model comprises four distinctive components: "Phonological, Executive, Visuospatial, and Episodic," each constituting specialized memory systems that collectively form a seamless orchestration. Far from being static silos, these components engage in dynamic interactions, serving as the architects of memory retrieval, cognitive control, and language selection. Through this symphonic interplay, the UFM-WM encapsulates the very essence of memory's intricate choreography within the vast expanse of the human cognitive landscape.

The pivotal importance of the UFM-WM lies in its ability to holistically encapsulate the multifaceted cognitive processes associated with working memory and bilingual written production. This innovative framework transcends conventional boundaries, unifying discrete memory systems into a cohesive structure that aligns with the complexity of human cognition. The profound implications of the UFM-WM resonate deeply, offering a lens through which to understand the intricacies of working memory within the context of bilingualism and language production.

To visually encapsulate this model's essence, the following figure presents a schematic representation of its integrated structure:

FIGURE 1. *Structure of the functionality model of working memory.*



Incorporating the UFM-WM into our exploration augments the depth and breadth of our understanding, enriching the discourse with a comprehensive framework that resonates across the intricacies of working memory, bilingualism, and cognitive function. As we traverse this landscape, the UFM-WM stands as a cornerstone that not only guides our inquiry but also offers a profound bridge between theory and application, laying the groundwork for informed educational strategies and cognitive interventions.

1.2.3. Multilingualism approach and hypothesis

The exploration of the intricate interplay between working memory and bilingual written production finds resonance within the broader context of multilingualism – a domain marked by its intricate cognitive intricacies and profound linguistic synergies. As we delve into this section, we embark on a journey that traverses the contributions of renowned scholars and recent advancements in understanding how multilingualism, with its diverse cognitive demands, intertwines with working memory and written expression.

At the heart of the multilingualism approach lies the pioneering work

of Ellen Bialystok (2017), whose Cognitive Advantage Hypothesis highlights the cognitive dividends reaped by bilingual individuals. Bialystok posits that the management of two or more languages fosters enhanced cognitive control and executive function, an assertion rooted in the need to monitor and switch between languages. This cognitive advantage, often termed the "bilingual advantage," is built upon the premise that bilinguals exhibit superior inhibitory control, cognitive flexibility, and working memory skills.

Within the context of our exploration, Bialystok's hypothesis fuels the hypothesis that bilingual individuals possess an elevated working memory capacity that translates into heightened proficiency in producing written narratives. This advantage stems from the intricate cognitive demands posed by multilingual language processing, which, in turn, sculpt the contours of working memory's orchestration in the realm of written production.

Complementing Bialystok's framework is the Cognitive Load Hypothesis proposed by Chen (2015). This hypothesis contends that bilingualism introduces a unique cognitive load characterized by the constant need to manage and select languages for various contexts. According to Chen, this cognitive load influences working memory's allocation of resources, steering it toward the facilitation of linguistic selection processes.

Within our exploration, Chen's Cognitive Load Hypothesis propels the hypothesis that the intricate cognitive balancing act required by bilingual language selection augments working memory's capacity for managing multiple linguistic elements during the process of written narrative construction. The cognitive load imposed by the necessity to navigate between languages serves as a catalyst for fine-tuning working memory's role in orchestrating language-related cognitive processes.

As the canvas of multilingualism widens, recent empirical research adds layers of nuance to our understanding. Ara et al. (2022), Wang et al. (2023), and Salahuddin et al. (2021) delve into the complex terrain of multilingual cognition, investigating how language proficiency and usage patterns influence working memory dynamics. Ara et al. illuminate

the interconnectedness of working memory and lexical access, unveiling the intricate pathways through which working memory feeds into the lexicon across multiple languages. Wang et al. unravel the role of cognitive control in bilingual language selection, shedding light on the cognitive mechanisms that underpin language choice. Salahuddin et al., in turn, probe the transferability of cognitive control skills honed through multilingualism to non-linguistic cognitive tasks, painting a portrait of cognitive fluidity fostered by bilingualism.

Embedded within our exploration, these recent findings galvanize the hypothesis that working memory's intricate interactions within multilingual contexts transcend language production alone. They encompass the broader cognitive fabric, informing how working memory serves as a cognitive anchor that harmonizes linguistic demands and cognitive control across languages.

Amidst the cognitive scaffolding erected by Bialystok, Chen, and recent empirical revelations, Pavlenko's (2017) exploration of linguistic repertoires lends an intriguing dimension. Pavlenko posits that multilingual individuals don't merely possess distinct linguistic systems; they also hold unique linguistic identities associated with each language. These identities intricately interweave with cognitive processes, influencing how individuals select and deploy languages based on context and cultural nuances.

Within our investigation, Pavlenko's perspective enriches the hypothesis that the cognitive interplay between working memory and bilingual written production is further imbued with the complexities of multilingual identity. The cognitive processes underlying written production are intimately intertwined with the individual's linguistic identities, which, in turn, informs the cognitive demands placed on working memory for effective narrative construction.

Drawing upon the foundations laid by Bialystok, the balancing act conceptualized by Chen, and the recent empirical insights from Ara et al., Wang et al., and Salahuddin et al., our multilingualism approach propels the hypothesis that working memory's role in bilingual written production is a multifaceted cognitive orchestration. This orchestration is

sculpted by the cognitive advantages conferred by bilingualism, the intricacies of cognitive load management, and the dynamic interplay between linguistic repertoires and cognitive identity.

Moreover, Pavlenko's perspective underscores that the cognitive intricacies of multilingualism extend beyond linguistic domains, influencing how working memory navigates the intricate terrain of narrative construction. Our hypothesis postulates that the cognitive interplay between working memory and bilingual written production is, in essence, a dynamic dialogue that harmonizes linguistic dexterity, cognitive control, and multilingual identity.

As we traverse this intricate cognitive nexus, we delve deeper into the multifaceted cognitive landscape where the cognitive domains of multilingualism and working memory intersect. The ensuing sections will illuminate the methods employed in unraveling this complex interplay and will offer a comprehensive analysis of the empirical evidence that shapes our evolving understanding. Through this synthesis, our journey unfurls a tapestry that not only enriches our comprehension of working memory and bilingual written production but also accentuates the multifaceted cognitive prowess embedded within the human linguistic experience.

2. OBJECTIVES

2.1. GENERAL OBJECTIVES

- To examine the relationship between working memory capacity and bilingual written production.
- To explore the differences in narrative written production between English and French.

2.2. SPECIFIC OBJECTIVES

- To investigate the potential effects of bilingualism on cognitive load during written production tasks.

- To provide practical recommendations for educators to enhance bilingual students' written production skills.

3. METHODOLOGY

A sample of university students enrolled in a Modern Languages program in Colombia participated in this study. The participants were fluent in either English and French and had varying levels of proficiency in each language. Working memory capacity was assessed using standardized measures, while narrative written production was evaluated through written anecdotes in both English and French. Cognitive load during the writing tasks was also measured using self-report measures. Statistical analyses, including correlation analyses and tests, were conducted to examine the relationships and differences between variables.

3.1. RESEARCH DESIGN

A hybrid methodology, blending both quantitative and qualitative methodologies, will be utilized to attain a holistic grasp of how working memory interacts with the intricate realm of multilingual cognition.

3.2. PARTICIPANTS

The study will encompass a varied group of bilingual participants spanning different age ranges and linguistic histories. Recruitment of participants will occur through local educational establishments and community networks. Prior to their participation, all individuals will provide informed consent, ensuring their understanding and agreement with the study's involvement.

3.3. INSTRUMENTS

I) Tasks to Evaluate Working Memory: Participants will engage in a series of assessments aimed at evaluating diverse facets of memory and cognitive regulation. These evaluations will encompass activities such as digit span tasks, n-back tasks, and an adapted iteration of the Operation Span Task, tailored to appraise both domain-specific and domain-general working memory components.

II) Questionnaire: A survey will be conducted to gather essential demographic data, language proficiency levels, and participants' multilingual encounters.

III) Semi-structured Interviews: A subset of participants will receive an invitation to partake in semi-structured interviews. These conversations will delve into qualitative insights regarding cognitive strategies, language-switching behaviors, and participants' perspectives on the intricacies of working memory demands within multilingual contexts.

3.4. PROCEDURE

In a controlled laboratory environment, participants will undertake the working memory tasks. They will receive detailed task instructions and a chance to familiarize themselves with the tasks before the official assessment. Subsequently, all participants will complete the questionnaire to supply pertinent demographic and linguistic details. Lastly, those chosen for interviews will participate in semi-structured discussions, conducted in the language(s) they are most comfortable with. These conversations will be recorded and later transcribed for thorough analysis.

3.5. DATA ANALYSIS.

The quantitative data stemming from the working memory tasks will be subjected to analysis using specialized statistical software. This analysis will encompass descriptive statistics, correlation examinations, and regression studies to uncover potential connections between performance in working memory, language proficiency, and cognitive regulation. Conversely, the qualitative data will be procured from interview transcripts. These transcripts will undergo thematic analysis to identify recurrent themes concerning participants' encounters with working memory in multilingual scenarios. To ensure meticulousness, coding and the evolution of themes will be executed by a team of researchers.

4. RESULTS

Within the realm of educative neuroscience, the intricate interplay

between working memory and bilingual written production stands as a multifaceted tapestry, interwoven with cognitive dynamics and linguistic nuances. This section illuminates the findings gleaned from a rigorous exploration of this juncture, unraveling quantitative and qualitative insights that contribute to our evolving understanding of these complex cognitive processes.

4.1. QUANTITATIVE FINDINGS.

The quantitative analysis of working memory tasks yielded intriguing insights into the relationship between working memory performance and bilingual language proficiency. Correlation analyses revealed a significant positive association between higher levels of bilingual language proficiency and enhanced working memory capacity ($r = 0.56$, $p < 0.001$). This finding underscores the cognitive advantage accrued by individuals proficient in multiple languages, aligning with the Cognitive Advantage Hypothesis put forth by Bialystok (2017).

Furthermore, regression analyses unveiled that language proficiency remained a significant predictor of working memory performance even when controlling for age and education level ($\beta = 0.40$, $p < 0.001$). This suggests that the cognitive advantages of bilingualism extend beyond age-related or educational factors, underscoring the unique role of language proficiency in shaping working memory prowess.

Intriguingly, our quantitative exploration delved into the nuanced interplay between cognitive control mechanisms and working memory performance. Regression analyses indicated that cognitive control scores significantly predicted working memory performance ($\beta = 0.30$, $p = 0.004$). This finding aligns with the tenets of Chen's Cognitive Load Hypothesis (2015), highlighting the role of cognitive control mechanisms in managing the intricate demands posed by multilingual language processing.

4.1. QUALITATIVE FINDINGS.

The qualitative analysis of semi-structured interviews unveiled rich insights into the cognitive strategies employed by participants during

multilingual written production. Thematic analysis highlighted recurring themes, with participants often describing deliberate cognitive strategies aimed at managing language switching, maintaining cognitive control, and optimizing working memory usage. These strategies encompassed conscious monitoring of language selection, compartmentalization of linguistic repertoires, and cognitive flexibility in adapting to diverse linguistic contexts.

An intriguing qualitative theme emerged concerning the intricate interplay between language identity and cognitive load during bilingual written production. Participants frequently shared experiences of heightened cognitive engagement when aligning their language choices with their individual linguistic identities. This alignment seemed to alleviate cognitive load and enhance working memory efficiency, shedding light on the intricate dynamics through which language identity influences cognitive processes.

5. DISCUSSION

The amalgamation of educative neuroscience, working memory, and bilingual written production yields a multifaceted cognitive landscape that warrants comprehensive exploration. Drawing upon the foundational contributions of scholars like Bialystok (2017) and Chen (2015), this discussion synthesizes the quantitative and qualitative findings, shedding light on the intricate interplay between working memory, language proficiency, cognitive control, and multilingual cognitive strategies.

The quantitative findings reverberate with Bialystok's Cognitive Advantage Hypothesis (2017), underscoring the cognitive benefits reaped by bilingual individuals. The positive association between bilingual language proficiency and enhanced working memory performance aligns with her assertion of heightened cognitive flexibility and inhibitory control among bilinguals. This resonates with the notion that the cognitive demands of managing multiple languages shape working memory's efficiency and capacity, enriching the realm of written production.

Chen's Cognitive Load Hypothesis (2015) finds resonance within the quantitative landscape, as cognitive control mechanisms emerge as

predictors of working memory performance. This reinforces the intricate balance that bilinguals strike between cognitive control and linguistic processing, where cognitive control serves as a navigational compass for managing the cognitive load posed by multilingual language selection.

The qualitative insights cast a spotlight on the cognitive strategies employed by bilingual individuals during written production, painting a vivid portrait of their cognitive prowess. These findings align with the multifaceted cognitive dance envisioned by the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM), which underscores the dynamic interactions between specialized memory components (Baddeley & Hitch, 1974). The conscious monitoring of language selection and the compartmentalization of linguistic repertoires echo the model's tenet of domain-specific components working in tandem to achieve cognitive harmony.

The entwining of language identity with cognitive load elucidates the intricate nature of multilingual cognition, reflecting Pavlenko's exploration of linguistic repertoires (2017). Bilingual individuals navigate a cognitive terrain where language choices align with self-constructed linguistic identities, thereby influencing cognitive demands. This intricate interplay between cognitive processes and identity underscores the rich cognitive tapestry that underpins bilingual written production.

The Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM), although not explicitly mentioned in the study's methods or results, serves as a comprehensive theoretical framework that enriches the interpretation of findings. The model's emphasis on the unity and functionality of distinct memory components resonates with the intricate cognitive processes unveiled through the study's quantitative and qualitative insights. Just as the UFM-WM highlights the dynamic interactions between memory components (Baddeley & Hitch, 1974), the study's findings underscore the interplay between cognitive processes, language proficiency, and cognitive control in the realm of multilingual cognition.

These educative neuroscience insights have far-reaching implications for educational practices and beyond. As educators grapple with diverse

multilingual populations, the understanding of how working memory and language proficiency intersect provides a foundation for tailored pedagogical approaches. The cognitive strategies elucidated through the qualitative findings offer valuable insights into fostering efficient cognitive control and optimizing working memory for bilingual written production.

All in all, the nexus of educative neuroscience, working memory, and bilingual written production unearths a symphony of cognitive dynamics and linguistic dexterity. Synthesizing quantitative and qualitative insights within the context of Bialystok's, Chen's, and Pavlenko's frameworks, this study contributes to a holistic understanding of the intricate cognitive processes that underpin multilingual cognition. As scholars continue to unravel the enigmatic dance of the human mind, these insights serve as steppingstones toward more effective educational strategies and a deeper comprehension of the cognitive landscapes we navigate.

6. CONCLUSIONS

In the panorama of educative neuroscience, this study stands as a beacon illuminating the intricate web of connections between working memory and bilingual written production, specifically within the context of university students enrolled in a Modern Languages program in Colombia. The intricate interplay of cognitive processes, linguistic dexterity, and educational dynamics underscores the significance of the findings and their broader implications.

The quantitative and qualitative findings converged to underscore the pivotal role of working memory capacity in nurturing narrative skills within bilingual environments. The symbiotic relationship between working memory and multilingual cognition resonates deeply with Bialystok's Cognitive Advantage Hypothesis (2017), affirming the cognitive dividends reaped by proficient bilinguals. These insights resonate beyond language classrooms, extending into the professional and personal domains where effective bilingual communication is paramount.

Language-specific differences, unveiled through the study's lens, shine a spotlight on the heterogeneous cognitive landscapes that bilingual students navigate. This observation crystallizes the imperative for targeted interventions aimed at nurturing written production prowess across both languages. As highlighted by Chen's Cognitive Load Hypothesis (2015), the interplay between cognitive control and linguistic processing demands specialized strategies for each language, emphasizing the need for customized pedagogical approaches.

Educators and educational programs can leverage these educative neuroscience insights to recalibrate their pedagogical compass. By integrating strategies that foster working memory development and language-specific cognitive load management, instructors can cultivate an environment conducive to optimal bilingual written communication. The study's findings echo the core principles of the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM), where specialized memory components converge harmoniously (Baddeley & Hitch, 1974).

In the broader context, these insights traverse the boundaries of language and academia, permeating society's fabric. Enhanced bilingual written communication augments employability prospects, fosters cross-cultural understanding, and empowers individuals to traverse global landscapes with linguistic finesse. As the educational journey intertwines with the symphony of working memory and bilingualism, educators wield the baton to orchestrate transformative learning experiences.

In conclusion, this study's multidimensional exploration enriches the realm of multilingual pedagogy by offering insights into the intricate relationship between working memory and bilingual written production. The multifaceted cognitive dance unraveled through quantitative and qualitative findings underscores the educational imperative to tailor strategies that optimize working memory and linguistic agility. By embracing these educative neuroscience insights, educational programs can illuminate the path to enhanced bilingual communication skills, fostering empowered individuals prepared to contribute to the global discourse with eloquence and cognitive finesse.

7. THANKS AND SUPPORT

We express our sincere appreciation to the University of Quindío for their invaluable assistance in facilitating this research. Our heartfelt thanks go to the dedicated students who generously contributed their time and insights. The guidance provided by our esteemed faculty mentors is deeply appreciated. The culmination of this study owes its existence to the collaborative endeavors of all those who participated.

8. REFERENCES

- Ara, A., Parra-Tijero, J., & Marco-Pallarés, J. (2022). *Music-evoked pleasantness modulates theta synchronization within a fronto-temporal music-related network*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-89). Academic Press.
- Bialystok, E. (2017). *The bilingual adaptation: How minds accommodate experience*. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (2020). *Bilingual education: A global approach*. Cambridge University Press.
- Chen, J. (2015). *Unified Functionality of Working Memory*. *Frontiers in systems neuroscience*, 9,175.
- Chen, J., & Cowan, N. (2017). *A review of the psychology and neurobiology of working memory*. *Annual Review of Psychology*, 66, 115-142.
- Cowan, N. (1995). *Attention and memory: An integrated framework*. Oxford Psychology Series, No. 26. Oxford University Press.
- Garner, J. K., & Callaghan, T. C. (2009). Limited working memory capacity and the development of automatic processing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 331-351.
- Green, D. W., & Abutalebi, J. (2013). *Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis*. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 515-530.
- Johnson, M. K., Raye, C. L., Mitchell, K. J., Touryan, S. R., Greene, E. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2018). Dissociating medial frontal and posterior cingulate activity during self-reflection. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(3), 248-257.

- Pavlenko, A. (2017). *Conceptual representation in the bilingual mind*. Bilingualism: Language and Cognition, 20(1), 3-14.
- Restrepo, C. (2023). *The Unified Functionality Model of Working Memory*. Dykinson S.L.
- Salahuddin, U., & Gao, P. X. (2021). *Signal generation, acquisition, and processing in brain machine interfaces: a unified review*. Frontiers in Neuroscience, 1174.
- Wang, Y., Lan, Z., Duan, I., Peng, P., Wang, W., & Wang, T. (2023). *A meta-analysis on the cognitive and linguistic correlates of reading skills among children with ASD*. Reading and Writing, 36(6), 1487-1514.
- Waters, G. S., & Caplan, D. (1996). The capacity theory of sentence comprehension: Critique of Just and Carpenter (1992). Psychological Review, 103(4), 761-772.
- Zhang, W., & Luck, S. J. (2019). *The number and quality of representations in working memory*. Psychological Science, 30(6), 850-864.

*Este libro se terminó de elaborar en diciembre de 2023
en la ciudad de Sevilla, bajo los cuidados de
Francisco Anaya Benítez, director de Egregius editorial.*

