

33

TERCERA ÉPOCA
ENERO-JUNIO 2019

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

**Lectura como pedagogía
y educación social**

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO-JUNIO 2019)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Antonio V. Martín García
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca
Tel. +34294630. Fax +34294609
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

Maquetación: INTERGRAF
ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 56%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es responsabilidad de la revista.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

SCOPUS. BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale), DOAJ.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)
Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)
IN-RECS
Latindex
RESH
Google Scholar Metrics
DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)
MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)
CARHUS Plus+
e-revistas (CSIC)
ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Director

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
(Universidad de Salamanca, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Prof. Dra. Sara Serrate González (USAL, España)

D. Sergio Soriano Toro (Técnico)

Dña. Barbara Mariana Gutierrez (USAL, España)

Prof. David Caballero Franco (USAL, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Prof. Dra. Susana Torio López
(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Karla Villaseñor Palma
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

Vocales

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado
(Universidade do Minho, Portugal)

Prof. Dra. Anna Planas i Lladó
(Universitat de Girona, España)

Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva
(UNED, España)

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena
(UNED, España)

Prof. Dr. Enrique Pastor Seler
(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Héctor Luís Díaz
(Western Michigan University)

Prof. Dr. Gregor BurKhart
(European Monitoring Centre for Drugs and Drug
Addiction (EMCDDA))

Prof. Dr. Guillermo Prado
(University of Miami, EEUU)

Prof. Dra. Ina Koning
(Univdrsiteit Utrecht, Netherlands)

Prof. Dr. Jorge Negreiros de Carvalho
(Universidad do Porto, Portugal)

Prof. Luciana Rodrigues Ramos Duarte
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

Prof. Dr. Mark Macgowan
(Florida International University, EEUU)

Prof. Dr. Metin Özdemir
(Örebro University, Sweden)

COMITÉ ÉTICO

Prof. Dra. María Elena Ruiz Ruiz,
(Universidad de Valladolid, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,
(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,
(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Prof. Dra. Margarita Machado-Casas
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm
(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen
(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis
(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow
(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban
(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky
(Arizona State University, EE.UU.)

Prof. Dra. Christine Sleeter
(State University Monterey Bay, EE.UU)

Prof. Dra. Georgina Szilagyí
(Universitatea Creştinã Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 33. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2019

Editorial

Karla Monserratt Villaseñor Palma 9

Presentación

Aurora Martínez Ezquerro 13

Monográfico

La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria
Aurora Martínez-Ezquerro & Aitana Martos García 19

Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores
María del Carmen Quiles Cabrera & Eloy Martos Núñez 31

Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los
manuales de literatura
Remedios Sánchez García 43

En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es)
Noelia Ibarra-Rius & Josep Ballester-Roca 55

Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia
pragmática-discursiva en estudiantes de movilidad
Natasha Leal Rivas 67

Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional
Aldo Ocampo González & Concepción López-Andrada 81

Investigaciones

QIIP - Questionário de interesses para a prática intergeracional
Susana Villas-Boas, José Tomás da Silva, Albertina Lima de Oliveira,
Natália Ramos, Inmaculada Montero 95

Discapacidad y familia en contextos multiculturales. Un estudio sobre la realidad en la Ciudad
Autónoma de Ceuta
M.ª Mercedes Cuevas López, Rocío Salcedo López & Francisco Díaz Rosas 111

La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género Inmaculada Alemany-Arrebola, Gracia González-Gijón, Francisca Ruiz-Garzón & María del Mar Ortiz-Gómez	127
Autoaceptación y sentido/propósito vital en personas mayores institucionalizadas Ana Concepción Flecha García.....	139

Informaciones / Informações

Reseña de libros.....	155
Resumen de tesis.....	161

EDITORIAL

ESFERAS CONFLUENTES: CONSIDERACIONES REFLEXIVAS SOBRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

Pedagogía Social y Atención y Educación para la Primera Infancia [AEPI] son esferas que, si bien no están separadas del todo, entre ambas parece haber una distancia de sentido más o menos considerable. Sin embargo, esta distancia es aparente. No sólo tienen mucho en común, sino que la segunda no puede realizarse cabalmente si no se asumen los más de los principios definitorios de la primera. Tal como afirman Úcar y Bertran (2017), la pedagogía social y la AEPI confluyen en el interés por las poblaciones vulnerables. En este sentido, asumen como valores excelsos la democracia participativa y la justicia social. Además, se hallan en disposición positiva para la acción concreta en pro de la resolución integral de las problemáticas que afectan la vida cotidiana de las comunidades. Entonces, tanto la pedagogía social como la AEPI coinciden en que, si hay que procurar una sociedad justa, democrática y participativa, todos debemos ser tomados en cuenta, no cuando oficialmente la ley dice que podemos, sino desde el momento mismo en que llegamos al mundo.

En efecto, el aprendizaje se activa visiblemente cuando nacemos. Digo “visiblemente” porque no pocos estudios sugieren que incluso antes de nacer ya aprendemos, tal como lo ha documentado exhaustivamente Murphy Paul (2011). De allí que desde el nacimiento requerimos cuidado y educación. Para ello, es necesario que las familias, las comunidades y las instituciones, concertadamente, favorezcan y pongan en acto ambos procesos, pero lo hagan, como ya he dicho, con arreglo a la equidad social.

Organizaciones de referencia mundial como la UNESCO, la UNICEF, la ONU, la OEI, la OCDE y el Banco Mundial, han sido clave a la hora de difundir y promover la AEPI, y lo han hecho a través de encuentros cumbres y acuerdos transnacionales, es decir, a nivel de toma de decisiones. Esto que se dice rápidamente, ha requerido un esfuerzo de años y la superación de construcciones socio-históricas producidas por distintas sociedades. De hecho, la infancia no siempre ha sido considerada tal como la consideramos hoy en día. Los adultos y sus instituciones han elaborado y naturalizado las modalidades de relación con niñas y niños, y esas modalidades relacionales a su vez han marcado la pauta para definir políticas públicas y para diseñar e implementar programas *dirigidos* a la primera infancia. Hubo un tiempo en que las niñas y los niños, así como el trato que recibían, pertenecían a la esfera privada. Ese trato era administrado por y respondía al arbitrio de cada familia (cuando la había). Incluso, no sería un despropósito afirmar que padres y madres trataban a sus hijos e hijas como objetos de su propiedad, como entidades indefensas y absolutamente dependientes. Esta concepción ha cambiado sustancialmente. La familia ahora es una configuración social de interés público y no se la considera como un factor puramente subsidiario, sino como una entidad compleja, diversa y variable que debe apuntalar el desarrollo integral de las niñas y los niños y crea las condiciones idóneas para que esto suceda. Tal como afirman Losada, De Angulo, De Angulo y Palmer (2013), la arquitectura cerebral de las niñas y

los niños se configura favorablemente cuando se desenvuelve en un contexto de acompañamiento sensible, donde los adultos cercanos los y las cuidan y hacen lo mejor posible para que aprendan que el respeto a los derechos humanos no es un asunto remoto, extraño y agónico, sino una realidad concreta, cotidiana y familiar que implica a todos. Las niñas y los niños, al crecer en un entorno marcado por el respeto, el apoyo mutuo, la negociación dialógica y el afecto incondicional, tendrán un sistema nervioso central fortalecido y siempre preferirán ámbitos de coexistencia igualmente respetuosos y empáticos; y si no los encuentran, harán lo posible por construirlos.

No es posible construir un ambiente propicio para el desarrollo integral de niñas y niños si no tenemos presente el rol que deben desempeñar madres, padres y cuidadores. Según Orte Socias, Ballester Brage y March Cerdà (2013), es necesario que estos agentes desarrollen y consoliden prácticas de crianza afectuosas que respondan a las necesidades de sus hijas e hijos. Madres, padres y cuidadoras deben favorecer y promover la participación de los niños y las niñas en la definición de las normas familiares. Además, a la hora de establecer límites normativos, deben hacerlo en términos positivos. Las niñas y los niños que crecen interactuando con padres, madres y cuidadoras con este perfil conseguirán niveles altos de autonomía, sociabilidad, sentido de colaboración y confianza en sí mismos/as. En este sentido, el trabajo del educador social con las familias es una alternativa no sólo viable, sino deseable. Desde la perspectiva de Kumpfer y Alvarado (2003), el trabajo socioeducativo sirve para apoyar que las familias actualicen la importancia de su rol en el desarrollo integral de sus hijos e hijas y que, consecuentemente, logren identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad de cara a la crianza de los niños y las niñas a su cargo, incluso en situaciones de máxima adversidad.

Se trata, entonces, de requerimientos complejos que acicatean y orientan el trabajo sociopedagógico de la AEPI, el cual, dicho muy rápidamente, consiste en:

- 1) Favorecer la salud mejorando las condiciones físicas y psicológicas donde se desarrollan las niñas y los niños.
- 2) Estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico mejorando las condiciones intelectuales de niñas, niños, familia y comunidad.
- 3) Promover la integración entre la familia y la comunidad mejorando los estilos educativos de padres, madres y cuidadoras, así como sus prácticas de socialización.
- 4) En los casos donde aplica, favorecer el bilingüismo como vía de inclusión de las llamadas

minorías y el dominio de la lengua con miras a la escolarización.

- 5) Colaborar denodadamente para que haya equidad en el acceso a la educación primaria.
- 6) Impulsar y asegurar la equidad de género.
- 7) Promover el desarrollo humano.
- 8) Contribuir la consecución de los objetivos de los programas de desarrollo como la Agenda 2030.

Lo dicho hasta aquí encuentra en las prácticas de crianza su núcleo de realización. Tal como dije en otro lugar (Villaseñor, 2012), “los programas socioeducativos que promueven mejores prácticas de crianza en la primera infancia pueden compensar los efectos producidos por contextos caracterizados por las desigualdades en los ámbitos demográficos, económicos y socioculturales.” De hecho, según el PNUD (2010), la pobreza se transmite de manera intergeneracional y para superarla hay que afrontar, desde esas prácticas y desde la comunidad, problemas supremos como la desigualdad en la distribución de los ingresos y alcanzar objetivos igualmente supremos como el incremento sostenido de los niveles de inclusión social. Aquí, tanto la pedagogía social como la AEPI son más que importantes, porque indudablemente la educación es el instrumento más potente para luchar contra la pobreza y para impulsar el desarrollo con equidad. Esto no es un desiderátum y en modo alguno es una declaración utópica. La viabilidad de la relación antitética “educación vs. pobreza” es universal y difícilmente alguien podría refutarla. Todo lo contrario, considerar que la educación es el antídoto perfecto contra el veneno de la pobreza se expresa como un objetivo político prioritario para alcanzar el desarrollo y un futuro sostenible. De hecho, hace más de cinco décadas, el proyecto denominado *Head Start*, que formó parte de la llamada “Guerra contra la pobreza” en los Estados Unidos de Norteamérica, sostenía algo que ahora tal vez nos parezca una obviedad, a saber, que la clase social y la raza no eran condiciones hereditarias, sino que se sostenían sobre la base de una constelación de prejuicios individuales y sociales. En este sentido, el proyecto consideraba que había que las estrategias de intervención debían enfocarse en beneficiarios específicos, lo cual “podía compensar la pertenencia a un medio familiar y comunitario poco favorable” (UNESCO, 2007, p.124). Con el paso del tiempo, este supuesto acabó por verificarse e imponerse como un principio insoslayable. En la actualidad, los resultados de aquel proyecto sirven de base a los estudios y programas que promueven la inversión en la primera infancia como una estrategia para combatir

la exclusión social. En el caso de la AEPI, es más que evidente el impacto que produce en los niños y los niños que viven en contextos desfavorables. De allí que algunos países con recursos limitados decidan diseñar políticas públicas y programas sociales para atender a la primera infancia. Un ejemplo concreto de esta tendencia son los llamados programas compensatorios que, si bien tienen sus férreos detractores, no dejan de ser un recurso legítimo en sociedades donde la inequidad social está en el corazón mismo del sistema.

Dicho de una manera más concreta, puedo citar ejemplos de buenas prácticas que han demostrado la eficiencia y el impacto de la AEPI en contextos donde la desigualdad social campea. Entre estos programas se encuentran: la estrategia para reforzar la capacidad de las familias (Brasil); la experimentación de centros de desarrollo integral de la primera infancia con base en la comunidad (Burkina Faso); el proyecto piloto Cuidado y Desarrollo Integrales para las Mujeres y la Infancia Tanjung Sari (Indonesia); los jardines de infancia Makhalla (Uzbekistan); el programa Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (México), etc. Promover un desarrollo integral temprano para la primera infancia es la primera responsabilidad que debemos asumir para que los derechos humanos sean respetados y, sobre todo, sean puestos en acto.

En los países donde la pobreza extrema es un problema estructural, los programas de AEPI, especialmente en su modalidad no escolarizada, se han convertido en una estrategia óptima para llegar a los niños que viven en esos contextos. Incluso, en algunos casos, esta modalidad ha pasado de

ser una labor pedagógica para convertirse en una estrategia de desarrollo social. En este respecto, Fujimoto (2009) identificó algunos indicadores de calidad de la educación para la primera infancia no escolarizada, entre los que encontramos: 1. que los padres, las madres y la comunidad participen en la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos, organizativos, de gestión, de funcionamiento y de coordinación con otros programas comunitarios y sectoriales; y 2. que los agentes educativos tengan un claro protagonismo como agentes sociales, y respeten los valores culturales de las comunidades. En otras palabras, se trata de intervenciones socioeducativas contextualizadas y participativas.

En todo caso, y ya para finalizar, la pedagogía social y la AEPI son esferas confluentes que reconocen los derechos, necesidades y potencial de las niñas y los niños, tienen una voluntad política tenaz, toman decisiones responsables y conjuntas y asumen como principio inalienable la participación de la sociedad civil y el compromiso de las familias y las comunidades.

Las características que he presentado resumen algunas de las cualidades y las acciones de los programas de AEPI. Algunas son de naturaleza teórica y otras de naturaleza metodológica. Ambas se refieren a aspectos contextuales (v.g., políticas) que ayudan a garantizar la eficiencia de los programas. Pero más allá o más acá de todo eso, la AEPI y su marco referencial, i.e., la pedagogía social, permiten definir algunas acciones concretas consideradas como buenas prácticas en aquellos contextos que de alguna manera ponen en riesgo el desarrollo integral de las personas.

Referencias

- Fujimoto, G. (2009). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa? *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Kumpfer, K.L., y Alvarado, R.(2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 457-465.
- Losada, L.S., De Angulo, J.M., De Angulo, B., y Palmer, P. (2013). *Las 12 estrategias para el Desarrollo Integral en la Infancia Temprana*. La Paz: MAP Internacional.
- Murphy Paul, A. (2011). *Origins. How the nine months before birth shape the rest of our lives*. New York: Free Press.
- Orte Socias, M. del C., Ballester Brage, L., y March Cerdà, M. X. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (21), 13-37.
- PNUD. (2010). *La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano. Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. Nueva York: PNUD.
- Úcar, X. y Bertrán, M. (2017). Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (89), 2017, 15-28.
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*. París: UNESCO.
- Villaseñor, K. (2012). *Un buen inicio: indicadores de buenas prácticas de AEPI en Puebla, México* (tesis doctoral). Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Karla Monserratt Villaseñor Palma

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

karla.villasenor@correo.buap.mx

Editora Asociada de PSRI

PRESENTACIÓN

[...] el maestro [...] no debe quedarse en enseñar a cada estudiante solo aquello para lo que le ve más dotado por naturaleza, sino que lo que tiene que hacer es fomentar lo que hay de bueno en cada uno [...].

Marco Fabio Quintiliano, *El arte de leer y escribir* (Instituto oratoria, Libro 10). Ed. de J. Fernández López. Colección "Nuestros Escritores". Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2013, p. 81.

Con estas palabras del insigne pedagogo y retórico calagurritano presentamos el monográfico intitulado **Lectura como pedagogía y educación social**. Este maestro hispanorromano, uno de los mejores profesores de retórica del mundo antiguo y educador de los sobrinos de Domiciano, consideraba que el aprendizaje se hallaba al alcance de todos y era un bien que beneficiaba de forma general. Y he aquí en nuestro tercer milenio que la lectura, como herramienta de aprendizaje, también constituye un elemento capital para que las personas –sin distinciones– puedan desarrollarse e integrarse en la sociedad. Desde esta novedosa y desatendida parcela que entiende la lectura como elemento consustancial a la pedagogía y educación social ofrecemos en el presente monográfico innovadores planteamientos y perspectivas.

La lectura es una herramienta que abre la educación a la vida, una ventana que se convierte en puerta porque puede ser atravesada y, de esta forma, ayuda a aprehender el mundo; constituye una aventura apasionante, una infinita posibilidad de ayudar y ayudarse, de la misma manera que lo hace la pedagogía social (Caride, Gradaílle & Caballo, 2015), y es que esta ciencia discurre paralela al enriquecimiento que aportan los textos. La práctica lectora es de todos y para todos, permite que nos entendamos nosotros mismos y que comprendamos a los demás, y nos hace partícipes de la convivencia. Su inherente cualidad pedagógica recupera la *paideia*, y su adecuado planteamiento didáctico reconquista al ente social inmerso en nuestro entorno.

Esta doble dimensión que tiene la lectura desde la perspectiva pedagógica y de educación social ofrece, por ende, una doble magnitud: la del propio lector, como dinamizador personal y social; y la de los agentes educativos, como factores de un necesario trabajo de formación. Apreciamos, en consonancia, un doble movimiento que se desliza de lo centrífugo a lo centrípeta y/o viceversa. La cuestión radica en valorar la importancia que la lectura posee como dinamizadora e integradora social, tanto desde su perspectiva interna como externa, que bien pueden considerarse complementarias. En palabras de Caride, Gradaílle & Caballo (2015), aplicadas a nuestro ámbito de lectura social, estamos de acuerdo en que “buena

parte de las opciones teóricas, metodológicas y prácticas de la pedagogía social y de la educación social difícilmente podrán entenderse sin que situemos en ellas las sinergias que se generan [...] entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad” (2015: 10).

En el presente monográfico aportamos una serie de investigaciones centradas en este apenas estudiado ámbito de trabajo. Conforman un espacio de reflexión que plantea propuestas, muestra desafíos y genera soluciones al binomio “lectura-educación social”. La escuela actual –microcosmos de la sociedad– necesita respuestas sobre esta multiplicidad de formatos, intereses, ideologías..., que se plantean en el ámbito de las prácticas “socio-lectoras”. Y en este espacio de novedad, a veces generador de incertidumbres, nace este volumen, que se halla constituido por seis aportaciones complementarias y necesarias. Abordan, de forma sucinta, subtemas varios, como la invasión de las formas comerciales de lectura frente a las canónicas, la importancia de la lectura gestada en las calles, el ocultamiento femenino de la realidad escritora, la importancia de la lectura en época globalizadora, la enseñanza de prácticas socio-discursivas a alumnos de geografías más distantes, y las posibilidades de leer en clave relacional. Estas investigaciones nos aproximan a una sociedad que se halla en relación directa con el aula y con las prácticas lectoras.

Procedemos a detallar el contenido de cada aportación. El **primer artículo** analiza la situación generada por las prácticas letradas actuales, caracterizadas por la hibridación de tradiciones, géneros y temas; contexto que necesita fomentar una educación literaria social para mostrar las claves intertextuales e intermodales, y así formar lectores expertos. El escenario de estas nuevas acciones lectoras y culturales deja obsoletas las académicas, y he aquí el papel tan importante que desempeña la educación social. Se aprecia una tensión entre el mantenimiento de la *cultura letrada* clásica y los productos de consumo en los que el canon de lecturas se asimila a una lista de ventas. La educación social preserva el legado literario, instrumenta una competencia cultural que permite discernir los “éxitos literarios” como lo que son, esto es, productos de la mercadotecnia global. El formador debe hallar una fórmula que concilie una cultura inclusiva y una cultura de “calidad” para desarrollar el juicio crítico porque lo relevante de la lectura es su poder de desarrollo personal y social.

La **segunda aportación** ofrece un estudio novedoso de los espacios callejeros como lugares de creación cultural. La importancia de estos contextos en la formación de lectores es fundamental

desde la perspectiva social y rompe con los tradicionales modelos escolares menos inclusivos. Así los lugares públicos permiten dinamizar las prácticas lectoras y mostrar estos productos sin restricciones de autoría y, además, conforman escaparates que muestran la necesidad de “sacar a la calle” libros y manifestaciones afines que actúan como puente entre la cultura más oficial o canónica y la individual creación propia del siglo XXI que contribuye al enriquecimiento social e igualitario de la cultura letrada, esto es, al fomento de lectores; algunos de los artefactos corresponden a los bibliómetros, dispensadores de libros, performances, etc. En estas nuevas prácticas extensivas se incluyen, asimismo, los grafitis o los grupos de acción social, demostraciones apenas estudiadas como fenómenos sociales.

Y en este ámbito de lectura como pedagogía y educación social, no podíamos dejar de abordar –**tercer artículo**– el canon de autores que ofrecen los manuales escolares en educación literaria. El modelo implantado en el siglo XIX y los mínimos cambios realizados en el currículum a la luz de los vaivenes políticos dejan al margen un valioso elenco de mujeres escritoras que es preciso rescatar. Esta aportación ofrece el análisis detallado, a partir del corpus que ofrecen los manuales de Bachillerato, de la presencia, esto es, ausencia de literatas (principalmente poetas) en los mismos. Las lecturas y formación social de estos libros de texto muestran un falso, sesgado y patriarcal canon que cercena el conocimiento de la literatura en su conjunto y empobrece, por ende, el modelo de educación literaria igualitaria. Esta ausencia continúa transmitiéndose a las nuevas generaciones y resulta paradójica en una sociedad que defiende la igualdad, principio inherente a la pedagogía social.

La **cuarta investigación** analiza el lugar que se le concede actualmente a la lectura literaria y pone de relieve la necesidad de desarrollar una interpretación crítica del mundo que nos rodea, una mirada que permita acercarse al “otro”, que forme personas y denuncie prejuicios en torno a la diversidad. La importancia que tiene la lectura como ejercicio comprometido de la ciudadanía y del compromiso social son valores que deben desarrollarse en estas prácticas literarias. En este contexto de formación, se analizan los hábitos lectores y el canon de los futuros profesionales de la educación como estrategia clave. Concluye con la defensa de la relación entre educación lectoliteraria y social en los diferentes niveles educativos.

El **quinto artículo** ofrece una investigación en el contexto de ELE –aplicada a estudiantes italianos (curso 2016/2017)– en la que se integran la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso de

Géneros, la Pragmática Intercultural y la Pedagogía Social. Desde el tratamiento de estereotipos de género a través del fenómeno gramatical de la feminización de las profesiones en español, se articula esta propuesta didáctica que aboga por el fomento de la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC), en concreto, enseña a analizar e interpretar esquemas lingüísticos elaborados en el entorno sociocultural y que condicionan el uso lingüístico. Se aplica un enfoque integrador que incluye la construcción social, el aprendizaje gramatical y el desarrollo de la competencia pragmático-discursiva intercultural.

El último y **sexto estudio** aporta un análisis minucioso de la educación lectora como ámbito que despliega sus acciones en lo complejo y en la producción de la multiplicidad. El papel de dinamización crítica que tiene la lectura desde perspectiva socio-política radica en el descubrimiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que muestran los modos de pensar y practicar la educación lectora a través de técnicas y estrategias educativas que fomentan, asimismo,

otros pensamientos en los problemas de la alfabetización, escolarización y construcción de la ciudadanía.

Constituye esta parcela que nos reúne un reto que manifiesta la necesidad de seguir investigando y, de esta forma, ofrecer nuevos estudios y metodologías docentes que fomenten la actitud y la sensibilidad hacia una sociedad más equilibrada, una “sociedad que debe ser leída y, por ende, interpretada” por todos. En suma, este elenco de estudios en torno al eje clave “lectura-valor educativo en la sociedad” ha permitido apreciar, aún más si cabe, la importancia que posee no solo el educador, sino también el educando y la sociedad para que los hábitos, los valores y, en su conjunto, el desarrollo personal sean adecuados y contribuyan al crecimiento social en este convulso siglo XXI, caracterizado por el acceso rápido a la información, no siempre veraz.

Aurora Martínez Ezquerro
Aitana Martos García

Referencias bibliográficas

- Quintiliano, M. F. (2013). *El arte de leer y escribir* (Institutio oratoria, Libro 10). Ed. de J. Fernández López. Colección “Nuestros Escritores”. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 148, 4-11.

MONOGRÁFICO

**LECTURA COMO PEDAGOGÍA
Y EDUCACIÓN SOCIAL**

LA LECTURA EN LOS ACTUALES CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL: CLAVES DESDE LA FORMACIÓN LITERARIA

READING IN CURRENT CONTEXTS OF SOCIAL EDUCATION: KEYS FROM LITERARY FORMATION

A LEITURA NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO SOCIAL ATUAIS: CHAVES DA FORMAÇÃO LITERÁRIA

Aurora MARTÍNEZ-EZQUERRO* & Aitana MARTOS GARCÍA**

*Universidad de La Rioja, **Universidad de Almería

Fecha de recepción: 13.XI.2018

Fecha de revisión: 19. XI.2018

Fecha de aceptación: 23.XII.2018

PALABRAS CLAVE:

lectura
educación social
nuevas prácticas
alfabetización
ciudadana

RESUMEN: Las nuevas prácticas lectoras y culturales han dejado obsoletas las académicas: los retos de la educación social son, por tanto, múltiples y el más decisivo responde al mantenimiento de la *cultura letrada* clásica. La lectura, caracterizada actualmente por la hibridación de tradiciones, géneros y temas, necesita desarrollar una educación literaria social que enseñe claves intertextuales e intermodales para formar lectores expertos. Ahora bien, el mercado busca consumidores en esta diversidad social, los trata globalmente y crea productos de consumo en los que el canon de lecturas se asimila a una lista de ventas (superhéroes, lanzamientos de sagas o series televisivas, entre otros), que es considerada “modelo de prestigio” y, como tal, engullida en este festín de omnivorismo cultural. Y es que estas adhesiones forman parte de un engranaje de *marketing* que anula cualquier posibilidad de interpretación.

En este contexto, el formador debe hallar una fórmula que concilie una cultura inclusiva y una cultura de “calidad” con el fin de desarrollar el juicio crítico. Para la educación social la mejor manera de preservar el legado literario es instrumentar una competencia cultural que sepa valorar los grandes éxitos y las consagraciones como lo que son, esto es, productos de la mercadotecnia global. Lo relevante de la lectura es su poder de desarrollo personal y social. Una adecuada y necesaria instrucción -la educación social- permitirá formar ciudadanos críticos capaces de interpretar y, por ende, discernir.

CONTACTO CON LOS AUTORES: AURORA MARTÍNEZ-EZQUERRO. Universidad de La Rioja. E-mail: aurora.martinez@unirioja.es

<p>KEY WORDS: reading social education new practices people literacy</p>	<p>ABSTRACT: New reading and cultural practices have rendered traditional academic practices obsolete: thus, the challenges in social education are manifold, being the most decisive the one concerning the maintenance of classic <i>literate culture</i>. Reading, which is currently characterized by the hybridization of traditions, genres and topics, needs to develop a social literary education which can teach intertextuality and intermodality keys in order to train expert readers. That said, in this social diversity the market looks for consumers and treats them globally, creating products led by a catalogue of readings that reminds to a sales list (superheroes, launchings of sagas or television series, among others), considered a reputable model and devoured in this feast of omnivore culture. In fact, it all belongs to the gear assembly that is marketing, and wipes out any chance for interpretation. In this context, the educator should find a formula which can find a balance between inclusive culture and quality culture in order to develop critical judgment. Regarding social education, the best way to preserve literary heritage is to set out a cultural competence which can appraise greatest hits and new recognitions as what they actually are: global marketing products. The relevant aspect of reading is its power for personal and social development. A proper and needed training –social education– will enable the formation of critical citizens, capable of interpreting and, by extension, discerning.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: leitura educação social novas práticas alfabetização de cidadãos</p>	<p>RESUMO: As novas práticas culturais e de leitura deixaram obsoletas às acadêmicas: os desafios da educação social são, portanto, múltiplos e o mais decisivo responde à manutenção da <i>cultura letrada</i> clássica. A leitura, caracterizada atualmente pela hibridação de tradições, gêneros e temas, precisa desenvolver uma educação literária social que ensine chaves intertextuais e intermodais para formar leitores experientes. No entanto, o mercado busca os consumidores nessa diversidade social, lida com eles globalmente e cria produtos de consumo em que o cânon da leitura é assimilado a uma lista de vendas (super-heróis, lançamentos de saga ou séries de televisão, entre outros), que é considerada “modelo de prestígio” e, como tal, engolida nesta festa do onivorismo cultural. E é que esses acessos fazem parte de uma engrenagem de <i>marketing</i> que anula qualquer possibilidade de interpretação.</p> <p>Neste contexto, o treinador deve encontrar uma fórmula que reconcilie uma cultura inclusiva e uma cultura de “qualidade”, a fim de desenvolver um julgamento crítico. Para a educação social, a melhor maneira de preservar o legado literário é implementar uma competência cultural que saiba valorizar os grandes sucessos e consagrações pelo que são, ou seja, produtos do marketing global. A relevância da leitura é seu poder de desenvolvimento pessoal e social. Uma adequada e necessária instrução –a educação social– permitirá formar cidadãos críticos capazes de interpretar e, portanto, discernir.</p>

1. Introducción

Las nuevas prácticas culturales y de lectura en el contexto de la modernidad líquida (transformación constante referida al fluido en el que vivíamos y que está “socavando la solidez de nuestras anteriores consignas, de aquello en que creíamos precisamente porque era consistente, porque tenía raíces”, Campos & García, 2017, 98-99) han dejado obsoletas las prácticas académicas o de gestión formativa en las cuales la lectura se ofrecía como una especie de “suplemento” para la instrucción y la participación ciudadana. A este respecto, Martos & Martos (2017) señalan lo siguiente:

Bauman ha incorporado a su reflexión el mundo de la cultura, pues educación y cultura no son ámbitos que hoy puedan ya separarse, al contrario, todo el mundo del emprendimiento social y de los movimientos ciudadanos han “refractado”, por así decir, sobre la realidad del aula, y eso no solo desde perspectivas como la de la educación social sino a nivel de prácticas concretas, del tipo de las comunidades de prácticas (Wenger, 2001) y otras (428).

Así pues, los retos de educación en la era de la modernidad líquida (Bauman, 2007) son múltiples,

aunque quizás el más decisivo de todos responde al de seguir manteniendo los principios esenciales de la *cultura letrada* clásica (Chartier, 2000), a saber, favorecer la *inclusión cultural* para que, a su vez, sea posible una alfabetización ciudadana crítica (Martos & Martos, 2014). En este contexto, no podemos retrotraernos a la realidad que nos rodea puesto que “La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., y abarca un amplio dominio de situaciones” (Martínez Ezquerro, 2016a: 34). La respuesta del mercado a esta *diversidad social*, a esta realidad de una colectividad cada vez más híbrida y mestiza, en sentido amplio, ha sido la de organizar cadenas de producción destinadas a una segmentación de audiencias. Es decir, ha considerado siempre a las personas y a las comunidades básicamente como consumidoras globales que es preciso atraer y “fidelizar”, y ha dejado en segundo plano consideraciones de otro tipo. Sin embargo, en la actualidad se aprecia una sensibilidad acusada hacia los temas relacionados con la igualdad, el medio ambiente y, en general, la calidad de vida, aspectos que en el mercado han sido desdeñados paulatinamente. Y es que el sector

mercantil, en una visión materialista y tecnocrática, ha ido relegando todo lo que concernía a las Humanidades en la educación, insensible a lo que no respondía a la lógica del beneficio inmediato.

Frente a esto, la escuela o la universidad, en principio “templos del saber” y enclaves alfabetizadores, tampoco han sabido contrarrestar estas tendencias “disolventes” de la modernidad líquida; pero es la propia sociedad la que ha situado en primer plano valores como los hábitos de vida saludable, la conciencia ecológica o la seguridad alimentaria, ámbitos muy relacionados con la lectura, aunque sea desde otras perspectivas o enfoques –como las nuevas corrientes educativas o la *Ecocrítica*, que “aúna los estudios de la literatura y del medio ambiente y ha desembocado en la creación de una escuela de crítica literaria dedicada al estudio de la representación del medio ambiente en las obras literarias” (Campos & García, 2017: 96)– que han centrado el énfasis en prácticas alternativas (aulas de la naturaleza o educación del consumidor, entre otras) y responden a la recuperación de la formación en valores, cualidades ya abordadas como ejes actitudinales en los primeros años de instrucción educativa, según indica Martínez Ezquerro (2017a):

Educar en valores constituye uno de los objetivos básicos para la íntegra formación [...] y debe abordarse transversalmente en las diversas etapas educativas. Sensibilizar a los alumnos [es fundamental y, de forma acorde,] nos planteamos otros fines educativos también capitales [...], como son: desarrollar la competencia literaria entendida no solo como comprensión y placer por la lectura sino también en aspecto potenciador de la creación [...], mostrar el sentido de los cuentos como identificación y ayuda personales, fomentar el hábito lector [...], la escucha y la expresión escrita, impulsar la toma de decisiones y la iniciativa, [...] y, al mismo tiempo, educar con espíritu crítico. En suma, se trata de abordar la formación desde una perspectiva íntegra (247-249).

En este contexto en el que los valores constituyen ejes importantes en ámbitos diversos, la mencionada ecocrítica ofrece otras lecturas, así en palabras de Campos & García (2017):

ha permitido entender las implicaciones invisibles de diversos elementos de la naturaleza como el agua, sus lazos con el día a día del ser humano, así como su valor transversal en los ámbitos educativo, cultural, turístico y económico. En efecto, la aproximación ecocrítica (Flys-Junquera, Marrero-Henríquez y Barrera-Vigal, 2010) formula un planteamiento en el cual todo se conecta con todo, adoptando en los estudios literarios un enfoque centrado en la Tierra y la

naturaleza (Glotfelty y Fromm, 1996). Existe, pues, un interés en aplicar el uso de conceptos ecológicos a las composiciones literarias, y entender que el espacio natural no es ni un simple tópico ni un decorado de fondo sobre el que se articula por ejemplo una novela (96).

Precisamente la dimensión social de la lectura abordada desde los *Nuevos estudios de literacidad* (Street, 2004) incide en su práctica socializada y en la escritura cooperativa, y evidencia que la lectura solitaria y aislada, ya sea en un sillón en casa o en una biblioteca, no es más que una de las modalidades fomentada desde la privacidad burguesa o la concepción del conocimiento como un saber vinculado a élites, esto es, la lectura entendida como un conjunto de prácticas sociales que cada comunidad (re)construye y categoriza. En la era en que Jenkins (2008) define la convergencia y la participación, y en que internet es considerada una inteligencia colectiva, los eventos letrados (Martos García, 2017) ofrecen la posibilidad de activar diferentes estrategias. Lo relevante es que se construyen sobre la “interacción de cerebros” y la conformación de una práctica social intencionadamente dirigida hacia la lectura (Campos, 2016) en el sentido en que Chartier (2000), Harari (2016) y otros autores la entienden, esto es, como debate, intercambio o comunicación en un plano no solo interindividual sino comunitario. En relación con esta afirmación y con la mencionada escritura cooperativa, hay que destacar la importancia que tiene una aplicación metodológica adecuada basada en la interrelación y retroalimentación lectora, valga el siguiente modelo que ofrece Martínez Ezquerro (2016b):

[E] *Método de cooperación interpretativa* tiene como finalidad que el lector desarrolle de forma compartida el conocimiento de la lectura abordada mediante la intervención en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta. Esta técnica desarrolla la competencia interpretativa, esto es, la capacidad de comprender y reconstruir el sentido de una obra entendida como un tejido complejo de significación; asimismo, desarrolla los contenidos que corresponden a elementos vertebradores del currículum [...], como son las destrezas comunicativas orales y escritas, el conocimiento de la lengua y, de forma especial, la competencia en educación literaria (1).

Pero en este contexto –paradójicamente– el relativismo axiológico obstruye el pensamiento crítico y, en consecuencia, disuelve estas comunidades de debate e intercambio. Así, por ejemplo, el canon de lecturas se asimila a la lista de ventas,

tal como enseña el éxito contagioso de la “cultura fan”. De ese modo, las franquicias, los “taquillazos”, los lanzamientos de sagas (Martos, 2006), las series o los superhéroes, entre otros fenómenos, crean modelos de prestigio para consumo cultural, y así se convierten en “nudos gordianos” que el formador o el animador de calle no sabe cómo “conjurar” para conciliar una cultura inclusiva y una cultura de “calidad” en la que se desarrolle el juicio crítico. De hecho, el entusiasmo de los fans es un valor positivo que tiene el contrapeso negativo de que sus adhesiones forman parte de un engranaje de mercadotecnia y nublan cualquier posibilidad de interpretación o distanciamiento frente a ese universo ficcional. Difícil resulta perfilar un lector o receptor homogéneo ante estos nuevos productos culturales, más bien se aprecia (o se aspira a) un receptor plural, precisamente, para explorar posibles continuaciones del productor. El universo de Tolkien, por ejemplo, ha sido el mayor exponente de este fenómeno: versiones mediáticas, mapas y atlas, universo expandido, etc., han servido para “con-formar” una multiplicidad de públicos. Lo mismo se ha observado en relación con la “ficción-manía”, que reescribe una obra exitosa en diferentes registros y claves (por ejemplo, el “fanfic gay”) y -en algunas ocasiones- con actitudes sorprendentes. Recordemos que *Avatar* (2009) generó una corriente de público que sintió depresión y nostalgia por el mundo prístino de Pandora. A este respecto, Martos & Martos (2017) puntualizan que el mundo de las sagas y la ficción-manía responde:

al prototipo de estas nuevas prácticas culturales, ya que la cultura fan y la narración continua son síntomas de una nueva mentalidad a menudo en contradicción evidente con la cultura académica. Por ejemplo, los aficionados a la ficción-manía en realidad son escritores amateurs, sus productos, los *fan-fics*, serían ejemplo de borradores de escritura, y los *beta readers* hacen el mismo papel del profesor: monitorizar el proceso para que el “escritor incipiente” resuelva sus problemas. Lo que varía radicalmente es el ambiente y el contexto, no ya porque recurra a plataformas digitales, sino por el sentido inclusivo; el *beta-reader* no es un “evaluador” sino una especie de “colega”, y los textos imitados son objeto de una apropiación creativa que elige el sujeto, dando lugar a reescrituras variadas y en distintos lenguajes, según los talentos y las preferencias personales (429).

Frente a la cultura académica, muy jerárquica y vertical, las nuevas prácticas culturales se sitúan más en los escenarios urbanos del “hub”, del encuentro colaborativo y nodal donde se generan iniciativas y plataformas heterogéneas. Banksy

y su *street art* serían una prueba de ello, con su lema: “Mejor fuera que dentro”. Ese “fuera”, en la cultura letrada, supone “des-academizar” en cierto modo, o sea, poner en valor los talleres, las rutas, las performances, en fin, todo lo que suponga entender la lectura como una práctica viva, en interacción con escenarios y públicos múltiples, abierta a la participación y a la convergencia con otros medios, tal como preconizaba Jenkins (2008).

2. Las buenas prácticas / las prácticas emergentes

Desde la perspectiva de los ya mencionados *Nuevos estudios de literacidad* (Street, 2004), en el paradigma de la lectura como actividad social las prácticas se entienden no solo como modelos eficientes, sino como otras prácticas de referencias que, tomadas de otros contextos, puedan ser extrapoladas por el educador o emprendedor. Los *eventos letrados* (Martos García, 2013) diseñados por estos emprendedores comienzan con una observación del entorno (alfabetización situada), si bien deben inspirarse en todo tipo de referencias atendiendo a la máxima “Piensa en global, actúa en local”. El punto de partida es el conocimiento profundo de los espacios de proximidad, es decir, hay que aplicar un enfoque corográfico, del área o del lugar compartido donde se pretende intervenir, ya sea un colegio, un barrio, una localidad o una zona más amplia. La globalidad se asegura cuando ese conocimiento es cotejado con las buenas prácticas procedentes de cualquier parte o cultura, en un mundo que es ya un “aula sin muros” (McLuhan & Carpenter, 1974).

Las prácticas emergentes en lectura y escritura (Martos Núñez, 2006) parecen ir unidas en los últimos tiempos al uso de las TIC, de los entornos virtuales (bibliotecas, webs, etc.) y de las redes sociales, que permiten el trabajo colaborativo, la creación de comunidades de aprendizaje, las estrategias de creación colectiva o el intercambio directo de experiencias, entre otros, con el fin de desarrollar acciones comunes en este entorno concreto. En particular, la narrativa hipertextual, la poesía cinética, la ficción interactiva, las historias generadas por programas informáticos, las performances literarias, la escritura *amateur*, los *fan fiction*, las novelas en forma de correos electrónicos, los mensajes SMS, etc., son ejemplos de prácticas emergentes de lectura y escritura electrónicas (Kerkhove, 1999), que se corresponden con un mundo radicalmente distinto a la cultura heredada del siglo XX. No es solo la sensación de que la cultura impresa haya perdido terreno entre los jóvenes a favor de la cultura mediática

y digital, es que han cambiado ciertos roles y percepciones básicas. En este sentido, Martínez Ezquerro (2017b) indica lo siguiente:

Si consideramos ciertas reflexiones que McLuhan (1969) aporta sobre las nuevas realidades culturales creadas por los medios informáticos, estamos de acuerdo en que la evolución histórica de las tecnologías ha supuesto un avance en relación con el desarrollo de la imprenta en contraste con la cultura oral. En estos momentos de “confluencia de formatos y de conocimientos” nos hallamos ante el enorme potencial que nos brinda la biblioteca cibernética; los “recursos híbridos” son afortunadamente complementarios. Nuestra forma de llegar al conocimiento es actualmente multidireccional frente a la linealidad que presentaba en épocas anteriores (270).

A pesar de ello, no hay que olvidar los aspectos negativos de esta corriente omnipresente de dispositivos digitales, de lectura conectada, etc., puesto que las competencias digitales no aseguran el dominio del resto de competencias; de manera específica, no se potencia la lectura crítica, aspecto clave si aspiramos a formar no solo un consumidor de productos o un usuario *informado*, sino un ciudadano responsable y con criterio propio en sus elecciones, que *conoce* y, aún más, *sabe*.

3. Los jóvenes como público: consumo cultural y lectura crítica

Duarte (1996) plantea el aspecto nodal de la cuestión cuando describe los ejes juveniles de la lectura entre las “bestias a desenmascarar” y los “sueños”. Ciertamente, los imaginarios adolescentes (Efrón, 2010) son tributarios de muchos de los estereotipos fomentados por ficciones de sentido claramente capitalista, y las nuevas utopías aparecen como “nebulosas” en un mundo que es más bien distópico. En este contexto Blanes (2018) se cuestiona si *Juegos del Hambre* (2008) no será la revolución televisada, esto es, una performance mediática, al modo de *Gran Hermano*. Esta ficción y otras (*Millenium*, *Avatar*...) promueven lo denominado “modelos de mujeres fálicas” (Bernárdez, 2012: 92), que son propias de un postfeminismo mediático. Es verdad que estos nuevos públicos emergentes están modelando el consumo cultural, que pasa ya por la figura del *prosumidor* o lo que Peterson (2005) caracteriza como *omnivorismo cultural*, según indican Martos & Martos (2017):

Peterson (2005) establece una casuística entre unívoros y omnívoros de la cultura de élite y de la cultura popular, pero esto es solamente aplicable de

forma nítida en los extremos, esto es, el individuo de clase alta que tiene gustos “exquisitos” (*highbrow unívoros*), y el individuo de clase baja que es identificado como ejemplo del mal gusto (*lowbrow unívoros*). Lo habitual es que las conductas oscilen en una escala de grises, de opciones intermedias. Las modas audiovisuales y todo el mundo de internet impulsan un interés a menudo superficial por distintas manifestaciones culturales, por ejemplo, el zen, el coaching, el ecologismo..., lo cual lleva a reafirmar una creciente segmentación de públicos y, en línea con la modernidad líquida, un aumento de la relativización referida a los gustos, aficiones o hobbies. La customización o personalización de mitos y lecturas [“tuneo”, en la expresión de Martos, 2006: 63] sería un ejemplo sintomático de todo ello (430).

Todo esto ofrece una estrecha relación con la nueva cultura de la igualdad, con la sociedad del emprendimiento y la movilidad social. En el fondo, los hábitos culturales se han hecho tan híbridos y mestizos como la sociedad misma. En realidad, no hay omnívoros o bien “unívoros” sino gente que consume un pequeño segmento de cultura, una audiencia formada en torno a una serie de hábitos compartidos, como ocurre con los fans. Si todo esto es así, la educación estética y literaria se acerca cada vez más a la educación del consumidor; pero según la hermenéutica analógica (Beuchot, 2000), estamos presos de una serie de estereotipos que nos permiten acceder, por ejemplo, a la *sutilidad* del universo simbólico. Ficciones como *Los Transformers*, *Los Vengadores* y otras más nos presentan una neoépica con una galería de héroes descritos de forma banalizadora y grosera, son pastiches en que dioses como *Thor* o *Loki* hacen equipo con *Hulk* o el *Capitán América*, por no mencionar el fetichismo de los robots que ha reducido el temprano mito del autómatas a un combate pugilístico y de exhibición de armas. El modelado de los jóvenes como “rebeldes sin causa” sigue lógicamente esta dinámica que segrega y margina, e incluso los criminaliza (Martos & Martos, 2017):

la conducta de los jóvenes ante los nuevos medios se entiende a partir de nociones tales como fragmentación, aleatoriedad, inmediatez, instantaneidad, no secuencialidad, desjerarquización, velocidad o hedonismo (Efrón, 2010), la recepción por separado, la innovación aislada, ligada a una inspiración individual o a una genialidad momentánea, dejan de tener sentido. Internet es cada vez más el reino de la inteligencia colectiva, de los “genios en grupo”, y por tanto la Red se está convirtiendo en una prótesis sensorial que “premastica” todo ese arte cada vez más globalizado que consumimos (430).

Los *influencers* y los *youtubers* –por citar un fenómeno– que comentan libros son ejemplos de esta tendencia de consumo “enlatado”; el lector y/o receptor tiene tanto donde elegir que “delega”, en cierta manera, en estas personas la preselección. El riesgo es evidente: apenas se aprecia contacto directo con estas fuentes, por ejemplo, los clásicos. Internet se ha convertido en esa inteligencia colectiva, en esa mente extensa o *exocerebro* (Bartra, 2007) que ofrece todas las informaciones necesarias sin plantearse su fiabilidad. Como en el *Quijote*, en el episodio del expurgo de la biblioteca del hidalgo, se hace necesario “descartar” o desechar ciertos subproductos, esto es, obras estereotipadas, “tóxicas”, en suma, de ínfima calidad. Es preciso, por tanto, entrenar al joven para reconocer esos estereotipos.

La fragmentación y la saturación de información tienen, sin embargo, un aspecto positivo; permiten una lectura distante y/o distanciada de muchas obras, una pre-lectura que se sirve simplemente de unos pocos datos que nos atraen o rechazan dichos productos. Por ejemplo, la etiqueta “terror” o, más si cabe, “zombie” concita o repele a determinados receptores. Precisamente las obras de mayor calidad, por su densidad, requieren de un etiquetado complejo, véase el filme *Prometheus* (2012), por ejemplo, que ya es un indicador. Nos obligan, por tanto, a usar criterios variados y eclécticos: una obra de terror, pongamos por caso, puede no estar exenta de aspectos filosóficos, e incluso un género truculento puede revestir un simbolismo más sutil (la serie *Walking dead*, estrenada en 2010). Volvemos así al tema de la hermenéutica y el simbolismo como dimensiones esenciales para “deconstruir” estas ficciones que tanto influyen en la juventud (Reguillo, 2004).

4. La empatía con la naturaleza y la reivindicación de lo mágico

Admitida por la comunidad científica la trascendencia de conceptos como la *inteligencia emocional*, las *inteligencias múltiples* y, en definitiva, el peso de lo *emotivo* en el aprendizaje social, se debe poner el énfasis en la idea de *empatía* (Marroquín, 2002); de hecho, no es importante solo el aprehender un imaginario literario, conociendo sus claves y convenciones (por ejemplos, el imaginario de Tolkien), sino compartirlo porque eso genera un espacio de intercambio, de “con-fabulación” que es, en suma, la cultura fan (Martos García, 2008).

El progreso hacia una sociedad justa y solidaria se sustenta, asimismo, a juicio de Waal (2011), en una gestión inteligente de los impulsos altruistas, “prosociales” o de cooperación. Abram (1996),

uno de los más renombrados estudiosos de la ecología y el lenguaje, lo asocia a una necesidad de repensar los vínculos entre conocimiento, lenguaje y cosmovisión desde unas bases etnográficas, en su caso. Así, supera el antropocentrismo y el eurocentrismo al estudiar el chamanismo de Bali y su pensamiento acerca del animismo que, al igual que en África, Siberia y otras partes del mundo, no es un vestigio de supersticiones sino una forma de organizar el conocimiento del mundo con categorías alternativas que, según el citado investigador, conecta con las nuevas demandas “ecosociales” de nuestro tiempo porque lo que es visto por las culturas indígenas como maravilla es lo que nosotros entendemos por naturaleza. La clave estaría en una comprensión simplista de estas axiologías trasladada a estas culturas, por ejemplo, la contraposición espíritu/materia. En palabras de Abram (1996):

la función ecológica de un chamán, su rol como intermediaria o intermediario entre la sociedad humana y la tierra, no es siempre obvio [...]. Vemos al chamán siendo llamado para curar un miembro enfermo de la tribu de su insomnio, o quizás tan sólo para localizar algunos bienes perdidos; somos testigos de cómo entra en trance y envía su conciencia a otras dimensiones buscando y ayuda. Sin embargo, no deberíamos apurarnos tanto en interpretar estas dimensiones como “sobrenaturales”, ni como reinos enteramente “internos” a la psique personal del practicante. Pues es probable que el “mundo interno” de nuestra experiencia psicológica occidental, como el cielo sobrenatural de la creencia cristiana, se originaron en la pérdida de nuestra reciprocidad ancestral con el territorio vivo. Cuando las presencias animadas con quienes hemos evolucionado durante muchos millones de años son repentinamente consideradas como teniendo menos significado que nosotros mismos, cuando la tierra generadora que nos parió es definida como sin alma [...], entonces esa otredad salvaje con que la vida humana siempre había estado entretejida debe migrar, ya sea hacia un cielo suprasensible más allá del mundo natural, o sino hacia el cráneo humano mismo, el único refugio permitible, en este mundo (25).

Territorio a la vez sensorial y psicológico, esto es, tierra sensual y animada que teje hilos sutiles de interacción entre todos los seres. *Ecología animada* (no tierra sin alma, como dice el texto) o *geomitologías de la pertenencia* (Harmanşah, 2007) que nos señalan el vínculo entre el entorno y las personas que lo habitaron. No tiene sentido hablar de “Naturaleza”, al margen de lo humano, sino de “Paisaje cultural”, paisaje modelado por la huella de quienes viven y vivieron. Ahora

podemos entender mejor la relación entre la magia y los rituales iniciáticos, que se basan en el fondo en el protocolo para aprender, hacer frente a la adversidad, “leer” correctamente los signos del mundo, esto es, adiestrarse en la “sutilidad”, en el poder de expandir la mente.

La Naturaleza nos “habla” (Guimarães, Barbosa & Fonseca, 2004) de muchas maneras: el rumor del agua, los montes que tiemblan, la tormenta que estremece los cielos... Hemos perdido en gran medida esa capacidad mitopoética de ver y oír la Naturaleza sin las veladuras de un pensamiento materialista. De ahí la propensión hacia la fantasía en todos sus géneros y corrientes, como una apertura hacia estos nuevos mundos que apenas se vislumbran. Sin embargo, esta imaginación a menudo queda roma por los estereotipos interesados en nuestra cultura moderna. Un caso emblemático lo constituyen las distopías, que han aflorado como muestras de imaginarios catastróficos o como prefiguraciones de los propios cambios que la Humanidad tendrá que afrontar, siguiendo la teoría de Asimov (1986) acerca de la ciencia ficción. Pero lo que ofrecen como *literatura del cambio*, lo que observamos en las ficciones sobre robots o *cyborgs*, o zombies, no son más que las pesadillas derivadas del posthumanismo y del capitalismo que se recrean con relatos sobre fines del mundo provocados por guerras nucleares, desastres climáticos, virus, pandemias, ataques de zombies, etc. Así, el filme *Cuando el destino nos alcance* (1973), basado en una novela de Harry Harrison, anticipó la extinción de la humanidad por problemas de superpoblación, cambio climático y corrupción política.

Podemos argumentar, pues, que bajo el caparazón de relatos fantásticos se esconden auténticos retratos realistas, y carecen de esa capacidad chamánica de bordear y ensanchar las fronteras del conocimiento. La idea de la muerte como espantajo, festival de vampiros o zombies coincide justamente con la visión de repulsión que inunda la sociedad europea tras los terrores del Milenio, de la peste y de otros fenómenos de impacto social. Lo importante es que lo macabro es ajeno a las raíces del cristianismo y a las del chamanismo, de modo que esa sobredosis de violencia, sangre, truculencia, destrucción y cadáveres no puede ser más que el “asustajóvenes” de la cultura de los siglos XX y XXI, ensoñaciones que paralizan lo que debieran ser proyectos de (re)construcción social. En otras ocasiones la “espoleta” del cambio no es una realidad humana sino algo sobrevenido: ahí tenemos todo lo relativo al encuentro con alienígenas o seres del espacio, y su impacto en la sociedad. *El fin de la infancia*, de Arthur C. Clarke (2000) y su adaptación en serie televisiva (primera

emisión, en 2015) es un ejemplo de las paradojas que se producen, pues los “superseñores” o extraterrestres acaban con todas las guerras, pero su acción va encaminada a la mutación y desaparición de la Humanidad en su estado actual.

Los casos citados constituyen solo algunos de la compleja y actual “madeja” de “hilos” ficticiales que son objeto de atención, especialmente por los jóvenes. Por citar otro ejemplo, desde el éxito del universo ficcional de Tolkien, la fantasía épica ha derivado en una veta importante de *literatura de acción* con ropajes varios: futurista, ambiente medieval o bárbaro, escenarios urbanos propios de la novela negra, interacción con otras razas o *aliens*, etc. Éxitos como *Blade Runner* (1982), *Alien* (1979) o *Prometheus* (2012) fusionan varios de estos subcódigos, y ponen en valor todo lo que de hibridación tiene la literatura del siglo XXI. Ciertamente, el reciclaje es a menudo la base de esta mixtura y constituye el signo propio de la posmodernidad en que nos hallamos instalados. Los valores exotéricos y esotéricos se solapan de tal manera que las lecturas plurisignificativas (sentido literal vs. sentido figurado) y el consumo febril de ficciones truculentas y violentas no impiden que afloren ciertos símbolos relevantes, tal como ocurre con algunas sagas y sus superhéroes/superheroínas, que Harari (2016) ha resumido acertadamente con el sintagma “Homo deus”. En palabras de Topuzian (2013):

Dominique Maingueneau sostiene que, hoy en día, los vínculos intermediales están mucho más relacionados con estrategias de difusión, circulación y comercialización de los productos artísticos y culturales, que con la elaboración o constitución efectivas de esos productos en sí mismos, es decir, con su articulación formal entendida como modo de presentación del objeto. [...] El libro, y con él la literatura, no desaparecen, pero entran en un nuevo sistema. El éxito de la serie de los Harry Potter es indisoluble del éxito de las películas y de los juegos de video correspondientes. [...] La Literatura provee de guiones e imágenes a los medios, que pueden reciclarlas en juegos de video, en videoclips, en series televisivas, en películas: recorridos de una Literatura transformada en monumento, inmenso reservorio de argumentos para una producción multimediática que suscita ella misma, como ‘producto derivado’, una producción literaria, en una espiral sin fin (303-304).

En todo caso, asistimos a la percepción de un “fin de ciclo”, a un ambiente milenarista en el que tienen sentido todas las ficciones apocalípticas aludidas, la literatura del cambio y la necesidad de una acción liberadora y/o reparadora. Volvemos, pues, al andamiaje más esencial, lo que Campbell

(1959, 25) llamaba el *monomito*¹, estructura mitológica universal, que subyace no solo en el cuento o mito clásico sino en todas estas ficciones de la (pos)modernidad. Enseñar a los educadores esta base de la arquitectura del mito es la base para que encuentren en otros referentes importantes (*Juego de Tronos*, primera emisión en 2011; *El Señor de los Anillos*, 2001; *El mago de Oz*, 1939; etc.) estos mismos patrones y arquetipos narrativos. Tanta diversidad, desde el punto de vista del receptor, se nos presentaría como una pluralidad de “señales de radio” que cada uno puede sintonizar o conectar en diferentes frecuencias pues sus capacidades le permiten localizar diversas emisiones y canales. La experiencia lectora o la del oyente es la que lleva a sintonizar unos u otros, de forma que adquiere familiaridad con algunos.

En este juego retórico al que aludimos con la radio, a veces el canal se concentra en torno a ciertos componentes, determinado tipo de música, información, etc. La percepción del oyente parte de que un canal concreto posee esos elementos que desea encontrar y así tiene un público preferente, pero esto se hace de forma dinámica: los canales ganan o pierden oyentes, surgen otros nuevos... Siguiendo con la analogía, la estación de radio es, en cierto modo, el centro educativo y sus estrategias –lo que abarca la didáctica–, y los lectores son posibles radioaficionados; teniendo en cuenta que no solo educa el colegio –el entorno inmediato–, podemos considerar que el mundo entero emite señales. De este modo, las variedades de públicos, situaciones e iniciativas se acompañan con la ley de la oferta y la demanda, y con las nuevas corrientes culturales, es decir, con los otros ecosistemas copresentes de la lectura. A modo de ejemplo, los programas municipales de animación a la lectura o eventos como la *Noche en Blanco* (creada en París en 2002, ha sido extendida a otras capitales y grandes ciudades europeas, y su objetivo es acercar la creación artística contemporánea a todas las personas) constituyen iniciativas que visibilizan otros modos de difusión de la literatura al margen de las enseñanzas regladas. Subyace, por tanto, en estas actividades el espíritu de inclusión social y cultural, según Martos & Martos (2017):

los conceptos de inclusión social y cultural (Blanco, 2006), junto con otras ideas conexas como la inclusión digital, suponen una nueva manera de concebir la cultura y de integrar en ellas actuaciones más eficientes sobre el entorno y el propio patrimonio y memoria cultural, que aumenten el empoderamiento y la autoconciencia de las comunidades. Al poner en valor la participación y la colaboración, las expresiones culturales marginales o periféricas adquieren

ahora protagonismo, porque forman parte de ese panorama plural que se quiere destacar. Lo mismo ocurre, en concreto, con la cultura escrita, que se expresa en multitud de situaciones, contextos y formas, y no solo en los que han sido acuñados por la cultura académica tradicional, es decir, el canon o las prácticas culturales prestigeadas socialmente (Barton y Hamilton, 2004), pero que en absoluto deben impedir que afloren las otras prácticas vernáculas (429).

A la luz de estas afirmaciones, se hace prioritario asentar una pedagogía de la diversidad susceptible de lograr una inclusión social y cultural, acorde a la realidad que ofrece la sociedad.

5. Conclusiones

Podemos preguntarnos si la lectura es actualmente un “pegamento social”. La educación de la sociedad plantea a la educación literaria una aparente paradoja. De un lado, se habla del *autotelismo* del discurso literario (Topuzian, 2013), que subraya su autonomía, pero también ofrece cierta “inutilidad” en la medida en que se hace a la literatura auto-referencial, es decir, *in-útil* desde el punto de vista de su aplicación a la realidad. Sin embargo, las diversas corrientes postestructuralistas y la misma teoría de la recepción han corregido esta poética de la “torre de marfil” al destacar que hasta la propia hermenéutica literaria requiere de una comunidad interpretativa, esto es, de un conjunto de co-lecturas en interacción, entre sí, pero también en relación con su entorno cultural más amplio. Esto hace que algunos autores amplíen el problema a su *dimensión intermedial*, esto es, a la pintura, el cine, el teatro, etc., como campos de elaboración artística propios del siglo XXI en donde lo literario se hibrida con otras artes y tecnologías. Ya Chartier (2000) reseñó la disolución de los géneros textuales clásicos propios del formato “códice” para llegar a un nuevo umbral, el texto digital, que se puede entender como la “no forma”. La literatura no desaparece, se engasta en el nuevo sistema que se manifiesta en sus nuevas estrategias de difusión/comercialización, y así ofrece material que se vende en diferentes formatos o medios (juegos de vídeo, series televisivas, etc.). Todas las producciones multimediáticas que genera la convierten en “literatura transformada”, en realidad forma una espiral creada por el producto derivado, la producción literaria y la difusión mediática (Topuzian, 2013: 304).

Al igual que la cultura escrita eclipsó en cierta forma la oralidad y sus producciones parafolclóricas, actualmente la propia cultura literaria escrita está impregnada de esta textualidad (trans)mediática (Scolari, 2009). Las “pasarelas” son ya tan

amplias y “concurridas” que es muy difícil imaginar ciertos autores –clásicos o modernos– sin los correlatos de difusión masiva de sus textos escritos (E. A. Poe o los grandes novelistas de aventuras constituyen solo un mínimo ejemplo).

La segunda paradoja emana de que, a pesar de la preterición de las Humanidades en la educación –entre ellas, la literatura–, las nuevas demandas sociales crean la necesidad de repensar la literatura como una intervención en lo social, al modo de Sartre puesto que, aun cuando se opine que la literatura habla siempre de sí misma, es cierto que ante los retos de la exclusión, la empatía, la búsqueda de una vida saludable, el deseo de un mundo justo y solidario..., los citados argumentos literarios tienen cuando menos un sentido parabólico. Esto es, se infieren valores justo donde los textos parecen esconderse en una especie de “pirueta autorreflexiva”. Por ejemplo, la *Égloga III* de Garcilaso, desarrollada a orillas del Tajo y protagonizada por cuatro ninfas, puede interpretarse en clave ecocrítica y en comparación con sus correlatos en el arte occidental (*locus amoenus*) muestra un discurso alternativo defensor del medio ambiente que activa, a su vez, competencias culturales (Quiles, Palmer & Rosal, 2015), clave para la educación ciudadana (la preservación de memoria y patrimonio). Este es el nexo entre pasado, presente y futuro, el momento en que seleccionamos, por ejemplo, ninfas, sirenas u otros personajes del imaginario para proyectarlo en nuestra realidad.

El fin de la literatura, tal como la hemos conocido, es directamente proporcional al “despliegue” del mercado y a la convergencia de medios (Jenkins, 2008). Para la educación social –y para otros ámbitos– la mejor manera de preservar el legado literario es instrumentar una competencia cultural crítica que reconozca que los grandes éxitos (sagas, series, superhéroes, etc.) y las consagraciones están en manos del mercado y sus franquicias. La deconstrucción, las corrientes alternativas o las actuaciones desde la literatura comparada (Link, 1997) son como gotas en un desierto artificial y controlado. Es, por tanto, de suma importancia estudiar el consumo cultural y las nuevas prácticas, así como el perfil y los gustos juveniles de la posmodernidad, ellos van a tener que definir nuevos espacios, si bien cualquier ensoñación libertaria deberá abstenerse de un contenido ideológico o político concreto (Fernández Mallo, 2010). Relativizar, pues, las lindes entre “alta cultura” y “cultura popular”, entre lo que este autor llama *pop* y *afterpop*, es una tarea imprescindible. La literatura, el arte en general, es ecléctico y se aleja en estos momentos de la pureza formal, es más, incorpora recursos gráficos, sonidos, música y variantes

hipertextuales, pensemos en las narraciones que circulan por la web, muchas de ellas escritas por admiradores de sagas novelescas o de películas que se apropian de sus elementos narrativos para dotarlos de vida propia ajustada a sus intereses particulares.

En un contexto semejante, la *sutilidad* nos impele a una doble necesidad: entrenar en la hermenéutica y en la literacidad crítica porque esta es la que nos permite una lectura sutil. Y a su vez, la *sutilidad* se relaciona con la alfabetización ciudadana, con el interpretar mensajes políticos o publicitarios, que manipulen. La lectura no solo tiene un poder de desarrollo personal sino también social. En ese sentido, compartir imaginarios (García Rivera, 2004) es una manera eficaz de generar ese “pegamento social” que hace más cívicas y socializadas las comunidades humanas. Lo apreciamos en el modelo de las comunidades fan. Es más, estos pueden ser los nuevos fines específicos que alcance la cultura literaria en contextos para colectivos concretos. Ciertamente, los imaginarios no son inocuos, pueden ser no solo divertidos o aburridos, sino beneficiosos o perniciosos. La lectura crítica, el mediador como lector experto, la hermenéutica, la práctica del debate y de la duda sistemática, ocupan ahí su lugar con el fin de canalizar en lo posible esta pléyade de ficciones y creaciones mediáticas.

Se hace preciso, en consecuencia, actuar como seres híbridos, “anfíbios” culturales (Bajtin, 1974), polivalentes, en el sentido de conseguir fusionar la cultura letrada clásica con la de las nuevas formas emergentes. Por ejemplo, la llamada lectura de *surfeo* encaja no tanto con la lectura veloz sino con el modo selectivo de la búsqueda en *Google* propia de las lecturas hipertextuales. Se aprecia un movimiento de una información a otra en función de un hilo conductor prefijado. En el método clásico de las concordancias ya estaba, de algún modo, la “minería textual” pero los modernos métodos y el software de análisis del discurso permiten reconstruir la arquitectura de los textos con métodos que resultan heurísticos y más eficientes que los clásicos. Así pues, concluimos afirmando que la literatura plural y polifacética actual presenta una hibridación de tradiciones, géneros y temas que requiere una educación literaria que proporcione las necesarias claves intertextuales e intermediales, así como las herramientas hermenéuticas para poder interpretar estas ficciones con el ideal de llegar al lector experto o a la *sutilidad* (Beuchot, 2000), según la hermenéutica analógica.

Referencias bibliográficas

- Abram, D. (1996). *The spell of the sensuous: Language and perception in a more than human world*. Pantheon: New York.
- Asimov, I. (1986). *Sobre la ciencia ficción*. Barcelona: Edhasa.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge. Versión española del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social". En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (109-139). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bartra, A. (2007). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bernárdez Rodal, A. (2012). Modelos de mujeres fálicas del postfeminismo mediático: Una aproximación a *Millenium*, *Avatar* y *Los juegos del hambre*. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 47, 91-112.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/Itaca.
- Blanes, J. P. (2018). Los juegos del hambre: ¿será la revolución televisada? *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 13, 1-32.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, M. (2016). Clubes de lectura e interculturalidad. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Figares, M. (Eds.), *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (153-165). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Campos, M., & García, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecolectura: literatura juvenil e imaginarios del agua. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (2), 95-106.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa. Clarke, A. C. (2000). *El fin de la infancia (Childhood's End)* (trad. Luis Domènech). Barcelona: Minotauro.
- Duarte, K. (1996). Ejes juveniles de lectura, para desenmascarar las bestias y anunciar los sueños. *Revista Pasos*, 6, 31-47.
- Efrón, G. (2010). *Jóvenes: entre las culturas cibernéticas y la cultura letrada*. Buenos Aires: FLACSO.
- Flys-Junquera, C., Marrero-Henríquez, J. M., & Barella-Vigal, J. (Eds.). (2010). *Ecocríticas*. Madrid: Iberoamericana. García Rivera, G. (2004). Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos). *Primeras noticias. Revista de literatura*, 207, 61-70.
- Glottfelty, C., & Fromm, H. (Eds.). (1996). *The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology*. Georgia: University of Georgia Press. Guimarães, A. P., Barbosa, J. & Fonseca, L. C. da (2004). *Falas da Terra. Natureza e Ambiente na Tradição Popular Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: breve historia del mañana*. Barcelona: Debate.
- Harmanşah, Ö. (2007). 'Source of the Tigris'. Event, place and performance in the Assyrian landscapes of the Early Iron Age. *Archaeological dialogues*, 14 (2), 179-204.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, J. (1939). *Finnegans Wake*. Nueva York: Viking Press. Inc.
- Kerkhove, D. (1999). *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Link, D. (1997). Literaturas comparadas, estudios culturales y análisis textual: por una pedagogía. *Filología* 30, 5-13.
- Mallo, A. F. (2010). *Postpoesía: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Anagrama.
- McLuhan, M. (1969). *La galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus*. Madrid: Aguilar. McLuhan, M. & Carpenter, E. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Marroquín, M. (2002). La empatía redimensionada: la compleja evolución de un concepto. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60 (117), 421-433.
- Martínez-Ezquerro, A. (2016a). Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Figares, M. (Eds.), *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (33-65). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez-Ezquerro, A. (2016b). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, 14, 1-20.
- Martínez-Ezquerro, A. (2017a). Creación literaria e integración de discapacidades en el ámbito docente. *Tejuelo*, 25, 245-275.
- Martínez-Ezquerro, A. (2017b). Leyendística patrimonial: de la tradición al ámbito digital. En *Patrimonio y Creatividad. Miradas Educativas* (254-274). Valladolid: Editorial Verdéis.

- Martos-García, A. (2008). *El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular. Espéculo*, 40. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html (consulta: 18/10/2018).
- Martos-García, A. (2013). Eventos letrados. En Martos Núñez, E. & Campos, M. (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (247-250). Madrid: Santillana.
- Martos-García, A. E. (2009). *Introducción al mundo de las sagas*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Martos-García, A. & Martos-García, A. (2017). La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural como “disolventes” de la modernidad líquida. *Profesorado*, 21 (2), 427-445.
- Martos-Núñez, E. (2006). “Tunear” los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 63-77.
- Martos-Núñez, E. & Martos-García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 119-135.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics* 33 (5-6), 257-282.
- Quiles, M.ª C., Palmer, Í. & Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de juventud*, 64 (4), 49-56.
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Street, B. (2004). *Los nuevos estudios de literacidad*. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (81-107). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Topuzian, M. (2013). El fin de la literatura. Un ejercicio de teoría literaria comparada. *Castilla. Estudios de Literatura*, 4, 298-349.
- Waal, F. de (2011). *La edad de la empatía: lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Barcelona: Tusquets.

Nota

- ¹ N. A.: La palabra *monomito* se ha tomado de Joyce, *Finnegans Wake* (Nueva York, Viking Press. Inc. 1939), p. 581.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez-Ezquerro, A., Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. [Reading in current contexts of social education: Keys from literary formation] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Aurora Martínez-Ezquerro. Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas, Universidad de La Rioja. E-mail: aurora.martinez@unirioja.es

Aitana Martos García. Edificio Científico Técnico III Matemáticas e Informática (CITE III), Planta BAJA, Despacho 32. Universidad de Almería E-mail: amartosg@ual.es

PERFIL ACADÉMICO

Aurora Martínez-Ezquerro. Profesora titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas (Universidad de La Rioja). Cuenta con numerosas publicaciones vinculadas a la educación lingüística y literaria (patrimonio integrado, currículum, lecturas de la naturaleza, atención a la diversidad, etc.), al estudio léxico-semántico -principalmente dialectal- y a la retórica aplicada. Ha coordinado y formado parte de diversos proyectos nacionales e internacionales. Ha obtenido premios, como el de investigación, *Ciudad de Calahorra*, o el de crítica literaria, *Pájaros de Cuento*, de la Editorial Everest.

Aitana Martos García. Ejerce como profesora Contratada Doctora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Ponente en numerosos Congresos, ha recibido Becas y Premios (Premio Nacional de Licenciatura, Beca Euroditions, etc.), y participado en diversas investigaciones internacionales. Es autora de numerosos artículos y publicaciones relativas a líneas de investigación en Ciencias Sociales: Lectura, Bibliotecas, Imaginarios del agua, Educación Literaria, Documentación, Nuevas Tecnologías, Literatura Infantil, etc.

LOS TEXTOS DE LA CALLE: CULTURA URBANA Y ACCIONES DE EMPRENDIMIENTO PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES

TEXTS IN THE STREET: URBAN CULTURE AND ACTIONS OF ENTREPRENEURSHIP FOR THE TRAINING OF READERS

OS TEXTOS DA RUA: CULTURA URBANA E ATIVIDADES DE EMPREENDEDORISMO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

María del Carmen QUILES CABRERA* & Eloy MARTOS NÚÑEZ**
Universidad de Almería*, Universidad de Extremadura**

Fecha de recepción: 14.XI.2018

Fecha de revisión: 19.XI.2018

Fecha de aceptación: 10.XII.2018

<p>PALABRAS CLAVE: Formación lectora emprendimiento cultura urbana función social textos</p>	<p>RESUMEN: El artículo que presentamos aborda el concepto de lectura desde su papel social. Resaltamos la importancia de los espacios públicos como dinamizadores de las prácticas lectoras y la necesidad de llevar los libros a la calle para establecer puentes que favorezcan su acceso. Así, analizamos las distintas acciones de emprendimiento que desde ámbitos diversos vienen contribuyendo en las últimas décadas a la formación de lectores: bibliómetros, dispensadores de libros, performances, entre otros. También realizamos un repaso por la cultura urbana en busca de lo que nos cuentan las calles a través de manifestaciones como el grafiti y la intervención de grupos de acción social. Por último, reflexionamos sobre el modo en que estos contextos han de tenerse en cuenta para la formación lectores hoy, desde una perspectiva social que rompa antiguos esquemas escolares.</p>
<p>KEY WORDS: Reading training entrepreneurship urban culture social function texts</p>	<p>ABSTRACT: The current article tackles the concept of reading on the basis of its role in society. We highlight the importance of public spaces as dynamizing factors for reading practices and the need of taking books to the streets in order to enable access to them. In this way we analyze different actions of entrepreneurship that have been promoting the shaping of readers in many areas for the past decades: metro libraries, book dispensers, performances, among others. We also review urban culture in the search for what streets tell us through expressions as graffiti and implementations of social action groups. Lastly, we reflect on the way that these contexts should be approached to train readers today, using a social perspective which can break outdated academic schemes.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES: MARIA DEL CARMEN QUILES CABRERA. Edificio Central. Planta BAJA, Despacho 0.89, Universidad de Almería. E-mail: qcabrera@ual.es.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação leitora
empreendedorismo
cultura urbana
função social
textos.

RESUMO: O artigo que apresentamos aborda o conceito de leitura a partir do seu papel social. Ressaltamos a importância dos espaços públicos como estimuladores das práticas de leitura e a necessidade de levar os livros às ruas para estabelecer pontes que favoreçam seu acesso. Assim, analisamos as diferentes ações empreendedoras que desde diferentes áreas vêm contribuindo nas últimas décadas para a formação de leitores: bibliômetros, dispensadores de livros, performances, entre outros. Também realizamos uma revisão da cultura urbana em busca do que as ruas nos dizem através de demonstrações como o graffiti e a intervenção de grupos de ação social. Por fim, refletimos sobre a forma como esses contextos devem ser levados em conta para a formação de leitores hoje, a partir de uma perspectiva social que rompe os esquemas da velha escola.

1. La lectura y su papel social

El mundo globalizado, digital y cambiante al que pertenecemos dibuja un escenario en el que la lectura es un acto cotidiano e incluso inconsciente. Y es que cuando pensamos en ella como una habilidad asociada únicamente al libro impreso, a la dimensión literaria y al ámbito académico, estamos perdiendo de vista que la lectura forma parte de nuestra vida diaria porque vivimos en una sociedad letrada y, por lo tanto, nos hemos construido a nosotros mismos no solo como seres sociales, sino como *seres sociales letrados*. Cuando en la Prehistoria el hombre dibujaba bisontes en las cuevas, por ejemplo, estaba buscando una manera de representar la realidad, lo cual suponía una forma de leer su mundo y su entorno. Por eso el acto de leer comienza mucho antes de que nos iniciemos en la forma de descifrar un código de palabras escritas. Cuando el niño o la niña, en su más tierna infancia, entra en un supermercado o pasea por las calles de la mano de un adulto aprende a leer su mundo, a identificar códigos culturales que le llegan no solo a través de las palabras sino también de las imágenes. La lectura es un agente socializador en sus distintos niveles y contextos. En el *Diccionario de Nuevas Formas de Lectura y Escritura* (Martos & Campos, 2013) se establecen distintas extensiones del concepto que vienen a matizar su sentido en ámbitos muy diversos, desde el literario hasta el cibernético. Lo que está del todo claro es el hecho de que las formas de leer y escribir han cambiado y que esta transformación ha contribuido también a que las prácticas de lectura y escritura sean una forma de inserción social. Cuando un usuario de las redes entra en un foro en contexto digital y comienza a compartir opiniones con los demás participantes, está haciendo un ejercicio lector/escritor que lo pone en contacto con esa comunidad; cuando un hablante intercambia una *meme* a través de su teléfono móvil, está compartiendo desde el humor y la crítica un mensaje icónico con importante carga social, que va a transmitir una serie de valores o contravalores que el receptor ha de interpretar. Y decimos esto porque no podemos perder de vista una cuestión: ¿Qué sucede con mensajes

xenófobos, sexistas, violentos, etc., explícitos e implícitos en tales discursos? Todo esto nos recuerda el papel que la formación de lectores adquiere en el momento actual. Los estudios de la pedagogía crítica han ido en consonancia con las reflexiones sobre las actuales prácticas letradas y la educación literaria. El capitalismo y la cultura de masas han tendido a la homogeneización de los pueblos, basándose muchas veces en la teoría de lo único. Por eso es necesario que, al hablar de cultura urbana, se rompa este paradigma. Tengamos en cuenta las teorías de Habermas a la hora de concebir el discurso social, un pensamiento que nos hace reconocerlo como un crítico de la contemporaneidad (Fabra, 2008). Es imprescindible aplicar una pedagogía que cuestione las jerarquías de poder y el discurso unitario. Gramsci hablaba en 1985 de buscar alternativas pedagógicas y sería uno de los principales exponentes de este movimiento. Las aportaciones posteriores de autores como Carr (1990) o Bernstein & otros (1997) también serían de gran relevancia por su repercusión hasta la actualidad. Nos parece muy oportuno traer a colación las palabras de J.A. Caride en una entrevista realizada por Sáez Carreras (2001):

“estoy convencido de que hemos de ser ‘pedagógica y socialmente críticos’. Por ello, me declaro próximo y, si cabe, comprometido, con aquellos enfoques que observan la Pedagogía-Educación Social desde posturas dialécticas, socio-críticas y liberadoras” (p. 274)

Por tanto, la lectura ha de pre(ocuparnos) por dos cuestiones fundamentales: una, por la dimensión social que tiene el texto literario –a lo largo de la historia, ha abordado todos los problemas existenciales de la humanidad–; y dos, por lo que de reflejo social existe en lo que podríamos llamar la *lectura cotidiana*, la que nos entretiene, la que construimos nosotros mismos a diario, la que es compartida con nuestro círculo afectivo: el correo electrónico, los mensajes en *WhatsApp*, entre otros. Sobre las nuevas alfabetizaciones existen trabajos muy interesantes como el de Lankshear y Knobel (2012), Area y Pessoa (2012), Córdón & otros (2013) o el de Yubero & otros (2016).

Si continuamos tirando del hilo, cuando paseamos también leemos a través de las vallas publicitarias, de los textos que inundan los taxis y autobuses promocionando determinados productos y a través de los eslóganes o *spots* que nos llegan diariamente a nuestro correo electrónico desde agencias de viajes, franquicias o empresas de vuelos *low cost* (Martínez Ezquerro, 2016). Todas estas acciones que recibimos y asumimos -insistimos- de manera inconsciente son prácticas lectoras que tienen una innegable conexión social y que están vinculadas al mundo digital y los nuevos espacios para la comunicación (Martos, 2011).

2. En torno a la lectura en la calle: literatura y acciones de emprendimiento

2.1. Cómo entender el emprendimiento en ciencias humanas

Cuando hablamos de *emprendimiento* o de *transferencia* irremediadamente nos viene la imagen del sector comercial y productivo en términos económicos o tangibles. De hecho, ha sido el ámbito de la economía el que ha generado toda la reflexión científica en torno a estos términos. Ahora bien, si volvemos la vista a lo que supone emprender en el contexto de las ciencias humanas, entran en juego elementos propios de lo que podemos llamar los *intangibles culturales* o *patrimoniales*, aquello que tiene que ver con la conservación de los bienes sociales o de la transformación para la evolución del pensamiento y la prosperidad de los pueblos. Al hilo de esa cuestión, afirma Martos en el *Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura*:

“El patrimonio inmaterial, con sus tradiciones, leyendas, fiestas, gastronomía, música..., constituye una fuente casi inagotable para proporcionar activos al currículo educativo, a la animación sociocultural o a la oferta turística de una comunidad. Hace falta una reflexión holística capaz de integrar estos nuevos recursos con el patrimonio material, el patrimonio histórico y los espacios naturales” (Martos, 2013)

Gregory Dees escribía en 1998 un artículo titulado “The Meaning of Social Entrepreneurship”, cuya traducción está publicada en la *Revista española del tercer sector* (Dees, 2011). Su lectura es inexcusable si queremos buscar un referente a partir del cual entender cómo el término debería de extrapolarse desde el ámbito de los negocios, la economía y la empresa a las ciencias humanas. Dees introduce cinco palabras clave que nos sirven de brújula en este sentido: “valor social, innovación, oportunidad, responsabilidad y

comunidad” (p.112). Y es que el emprendimiento social tiene que ver más con los retos de futuro de una comunidad, que con lo estrictamente rentable desde el punto de vista económico a corto plazo. Nos estamos refiriendo al hecho de que las campañas de concienciación social hacia determinados temas de preocupación social, como puede ser el cuidado hacia el medioambiente, han de entenderse como iniciativas de emprendimiento relacionadas directamente con la educación. Esto lo aleja aparentemente del sector productivo; ahora bien, no olvidemos que cuando educamos a una generación en las ventajas del reciclado, por ejemplo, estamos obteniendo al mismo tiempo un beneficio económico porque habrá disminuido la contaminación, se habrá reducido el consumo de materia prima y, por lo tanto, la inversión en este sector por parte del Estado también se verá reducida. Las ciencias humanas son la primera fuente para construir el cambio, para evolucionar a través del pensamiento y garantizar la convivencia en comunidad; por lo tanto son principal vía de transferencia. El emprendimiento en áreas como la educación lingüística y literaria viene directamente de la mano del compromiso social para edificar comunidades justas, igualitarias, inclusivas y libres-pensadoras. La lectura, desde esta perspectiva, es la principal fuente que va a nutrir el constructo ideológico de una sociedad determinada. De ahí la importancia de desarrollar la capacidad lectora de los individuos y su aproximación al hecho literario. Así, defendemos la necesidad y la legitimidad de hablar de emprendimiento en lectura y escritura, en formación para la lectura literaria, puesto que a esas prácticas convergen las palabras clave de Dees, a las que ya nos hemos referido líneas arriba.

2.2. Acciones de emprendimiento para el fomento de la lectura

En las últimas décadas, el interés por acercar la lectura al ciudadano de a pie, tomando como base la idea de hacer de ella una práctica social, ha conllevado la creación de espacios para la lectura en lugares públicos no convencionales como pueden ser las estaciones de metro, las paradas de autobús o los propios vehículos de transporte público. Han sido iniciativas de emprendimiento para el fomento de la lectura nacidas desde ayuntamientos, asociaciones sin ánimo de lucro o propuestas particulares que han de visibilizarse y obtener el reconocimiento de acciones para la transferencia y el cambio social. Somos conscientes de que, por ejemplo, hablar del *bibliobús* hoy día no es ninguna novedad, pero sí lo es el hecho de que esta

práctica sea reconocida desde el emprendimiento y puesta en valor para que sirva de modelo –como otras muchas– para formadores, mediadores en lectura y educadores sociales. Sobre lectura y emprendimiento puede leerse el interesante capítulo de A. Martos (2015) que nos da las claves en torno a las empresas de dinamización cultural. Hagamos, pues, un recorrido por aquellas prácticas que nos han parecido más destacables, si bien somos conscientes de que muchas otras se nos van a quedar en el aire por cuestiones obvias de espacio. En primer lugar, podemos mencionar la iniciativa “Libros a la calle”, iniciada en la ciudad de Madrid en torno al año 2006 y que consistía en estampar carteles con fragmentos literarios en las ventanas y las marquesinas del transporte público; de esta forma se acercan las obras al ciudadano, esto es, la literatura –la lectura– se incorpora a los espacios de la vida cotidiana. Otro ejemplo es el programa “Lectura Street” (2017), que pretende organizar una ruta literaria por la ciudad de Murcia. A ellos se suma el reciente proyecto “Versos al paso” (2018), promovido por el Ayuntamiento de Madrid y el colectivo *Boa Mistura*, un grupo multidisciplinar de artistas urbanos vinculados al mundo del grafiti. Dicho proyecto consiste en llenar de versos más de cien pasos de cebra distribuidos por toda la ciudad. La participación ciudadana es uno de los alicientes, puesto que se pidió la colaboración de los usuarios mediante el envío de sus propios textos. Otro porcentaje de los versos han sido proporcionados por poetas consagrados y jóvenes².



Figura 1. Fotografía de “Versos al paso” (extraída de la página Travelers: <https://www.traveler.es/viajes-urbanos/articulos/poemas-pasos-de-cebra-madrid-versos-al-paso/13273>).

Ya nos hemos referido a los bibliobuses, de los que habría que destacar el gran papel que han supuesto a la hora de acercar los libros a los entornos rurales, cuyo acceso a la lectura era muy limitado antes de la irrupción de la era digital. Tan importante ha sido y sigue siendo su función, que se viene celebrando el 28 de enero la festividad del

“Día del Bibliobús”. El contexto histórico en que nace la primera idea de las bibliotecas móviles en España, como forma de llevar la lectura a los soldados del *frente rojo* en la Guerra Civil, casa con la idea del poder de los libros como arma intelectual contra la opresión. Muchos años después, esas bibliotecas sobre ruedas han contribuido a hacer posible que localidades pequeñas, con una población envejecida por el éxodo de la juventud a las grandes ciudades, cuenten con la lectura como una posibilidad para el ocio de los mayores. Es el caso de programas como el “Rompiendo distancias” en la comarca de Taramundi, en Asturias. Y también supuso un avance en países como Chile, aunque mucho después. Así contaba la experiencia el director de la Fundación La Fuente, Claudio Aravena, al relatar cómo fue superándose el sistema de lectura impuesto por la dictadura de Pinochet en las escuelas, después de su muerte:

“A los programas de bibliotecas escolares, se sumaron tímidamente en un inicio –pero con gran impacto– los bibliomóviles en zonas rurales: furgones, jeeps o camionetas cargadas con libros que visitaban escuelas alejadas de zonas urbanas, llevando libros a niños que en ese momento no contaban con material actualizado para poder leer” (Aravena, 2016: 2)

Y en Chile, precisamente, nace una iniciativa que hemos de destacar puesto que se trata de la implantación del primer *bibliometro* en Santiago en el año 1995 (<http://www.bibliometro.cl/>), idea que luego sería exportada a otras grandes ciudades del ámbito hispano como Ciudad de México –con el lema “Para leer de boleto en el metro”–, Madrid, Medellín, Buenos Aires –que acuña el concepto de *bibliosubte*– o Lima, una de las más recientes en sumarse a la iniciativa (todo ello sin mencionar las de ámbito no hispano como París, Tokio o Nueva York).



Figura 2. Bibliometro de Madrid. Imagen extraída de páginas de acceso abierto a través de <http://www.google.es>

En la misma línea hemos de mencionar las *biblioplayas* y *bibliopiscinas*. Asociar la lectura a los momentos de ocio es una de las mejores formas de romper la barrera que nos lleva hasta los libros. Acabado el período escolar, niños, niñas y adolescentes suelen alejarse de todo lo que les recuerde al ámbito académico; la tradición escolar centrada en la obligatoriedad de la lectura, que siempre ha presentado las bibliotecas como lugares en los que pulgar los castigos cuando alguien se queda sin recreo, ha contribuido en buena medida a que los libros no sean una opción mayoritaria en el período estival. De esta forma, incorporándolos a los espacios acuáticos públicos, el camino se acorta y se ganan seguidores. Por otro lado, están los *biblioalbergues*, puestos en marcha por la DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile), que tienen en cuenta a la población más vulnerable en el acceso a la difusión cultural: los *sin techo*.



Figura 3. Biblioplaya de Ribadesella. Imagen extraída de página de acceso libre a través de <http://google.es>



Figura 4. Biblioalbergue de Santiago (Chile). Imagen extraída a través de la web del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (http://www.dibam.cl/614/w3-article-79070.html?_noredirect=1)

Las máquinas dispensadoras de literatura constituyen también iniciativas de emprendimiento en lugares públicos. En 2001 se ponían en

funcionamiento en Chile y también las encontramos en Quito, donde se han iniciado de manos de la Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura. La empresa española *Vending Book* es una de las pioneras, que ya trabaja incluso con AENA para la lectura en aeropuertos³. Y otra modalidad la encontramos a través de la empresa Short Édition, que ha puesto en servicio una red de expendedoras en las estaciones francesas que ofrecen, en lugar de libros, textos sobre papel que cada usuario puede seleccionar en función del tiempo de lectura del que disponga. Este grupo ya había implementado otros mecanismos de acceso a la lectura como la aplicación para móviles, cuyo vídeo promocional puede ser visitado a través de <https://www.youtube.com/watch?v=7riry9pRBII>.



Figura 5. Expendedora de relatos. Imagen extraída de páginas de acceso libre a través de <http://google.es>

En 2016, el periódico *La nación* se hacía eco de la instalación de unos buzones o *libretecas* en los que poder descargar libros con el móvil mediante un código QR, de forma gratuita y a través del servidor municipal de internet, instalados en el parque de Ciudad Colón (Costa Rica).



Figura 6. Fotografía de la libreteca de Ciudad Colón. Publicada en *La nación* (disponible en <https://www.nacion.com/el-mundo/interes-humano/libretecas-y-buzones-con-libros-gratuitos-promueven-la-lectura-en-espacios-publicos/6Z3ODED4LZAYNCUYLXBQE6GP3I/story/>)

Más allá llega la filosofía de concebir el mundo como una gran biblioteca mediante lo que es conocido como *bookcrossing*, esto es, el intercambio de libros de manera anónima y desinteresada en espacios públicos como plazas o parques. Podemos hablar de ellos como “libros errantes” (Requejo, 2004) y está organizado a través de una plataforma que tiene soporte en España: www.bookcrossing-spain.com. Partiendo de esa idea, se han llevado a cabo iniciativas recientes a pequeña escala a través de la creación de los “nidos de libros” en Vila-Real (Castellón-2017). Las universidades también han liderado proyectos de emprendimiento para hacer de la lectura una práctica social y acortar el camino del libro al lector. Un ejemplo fue el Proyecto “Sevilla se lee. Lecturas públicas en espacios urbanos” coordinado por Dolores González Gil, que se inició en 2005 y que sería germen de muchas iniciativas como la lectura en hospitales a través de un voluntariado literario (Broullón y Martín: 2013). Otra de las iniciativas de innovación de mayor impacto a la hora de visibilizar en los entornos urbanos las prácticas lectoras en el día a día es el proyecto “Cartografías Lectoras” liderado por Mar Campos desde la Universidad de Almería, dentro del marco ATALAYA (Junta de Andalucía) y con la implicación de todas las universidades públicas andaluzas (<http://cartografiaslectoras.com/>) (Campos & Martos, 2014). Hemos de destacar también la experiencia que en esta misma universidad llevamos a cabo en el seno de la Noche Europea de los Investigadores en 2017, bajo el título de “Poetas a pie de calle”. La intención fue llevar la poesía al propio contexto urbano, a las propias calles, y hacer partícipes a los transeúntes de las múltiples posibilidades que nos ofrece la escritura creativa en combinación con las TIC (Quiles, Campos y Martos, 2017).

Las iniciativas de particulares son otras de las acciones de emprendimiento que vienen de la mano de cuentacuentos, artistas alternativos y especialistas en la realización de *performances*. El festival “Perfopoesía” de Sevilla en su edición de 2009, por ejemplo, albergó la intervención de la escritora Gracia Iglesias con “La habitación transparente”. La performance consistió en encerrarse dentro de una caja de metacrilato con la única opción de salir al exterior a través de una escalera de libros que debían llevarle los viandantes. El lema era “los libros te hacen libre”. Puede verse un vídeo al respecto en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=AH_cRPtHSX4.

Si bien la lectura y el texto literario tiene una vinculación esencial con las preocupaciones sociales, porque nacen desde y para los lectores, la mayor parte de las veces estos no se reconocen como tales y se sienten alejados de ese lenguaje que

consideran accesible solo “para unos pocos”. Solo en el momento en que se encuentran con el libro, con el poema, con la palabra en los espacios de su vida cotidiana, aquellos que jamás hubiera asociado con el acto de leer, es cuando descubre que lo tiene a su alcance y que, es más, puede convertirse en una necesidad para estimular su sensibilidad y sus emociones. Cuando observamos que un autor joven y desconocido es capaz de acudir a programas de caza de talentos con sus poemas y, además, se convierte en el ganador con el voto del público, estamos presenciando un hecho muy significativo: la poesía, la literatura y la palabra siguen estando de moda, solo hay que allanar el camino entre el texto y un lector potencial diluido entre lo digital y la inmediatez a la que estamos expuestos. Este fue el caso de César Brandon, ganador de una de las ediciones de Got Talent España. En el siguiente enlace podemos visualizar una reflexión del propio Brandon sobre este fenómeno y sobre su escritura: <https://www.youtube.com/watch?v=5OwfucvCSl>. Al mismo tiempo, recomendamos la lectura de un interesante y reciente estudio centrado en las poéticas y los espacios en red, coordinado por R. Sánchez (2018).

3. Discursos de la cultura urbana: grafitis, tatuajes y grupos de acción social

Hemos hecho un repaso en torno a las iniciativas de emprendimiento más significativas en la promoción de la lectura, llevando los libros a la calle. Pero nos interesa también ver cómo las propias calles son vehículo para la expresión y la reivindicación social. De leer en la calle pasamos a leer las calles. Nos estamos refiriendo a todos esos discursos que forman parte de la cultura urbana y que vienen asociados generalmente a lo proscrito, lo marginal o minoritario. Y es que las calles nos hablan, nos cuentan las necesidades sociales y nos muestran un estado del arte muy distinto al que podemos encontrar dentro de los museos o los auditorios. Cuando bajamos al metro y nos encontramos con grupos de adolescentes haciendo “batallas” de rap, asistimos a una reformulación de la figura del trovador convertido en un juglar urbano que acompaña, además, sus letras con música y el baile (Palmer, 2017). Sin embargo, los asociamos inconscientemente con la llamada generación *nini* sin pararnos a analizar el germen de dichas composiciones; incluso, en otras ocasiones, estos grupos nos pasan desapercibidos y se diluyen entre las prisas por llegar a nuestro destino⁴. De igual forma, los muros, las paredes y las fachadas de los edificios se convierten en el papel en blanco sobre el que los artistas urbanos diseñan y experimentan con el color y las palabras. La reivindicación, el

humor o la transgresión son ingredientes propios de estas manifestaciones populares. El *graffiti* o la *pintada* se asocian generalmente con el ámbito de la marginalidad y los movimientos subversivos, pero no siempre rozan lo delictivo, sino que obedecen a un espacio para la comunicación y el intercambio que nace en la calle y para la calle. Estos discursos presentan dos dimensiones: unas veces su mensaje es estrictamente lingüístico, con la intención de apelar a un receptor que puede ser individual o colectivo; y otras ocasiones se vincula directamente con el plano literario, ya sea a través de imágenes de autores o personajes o bien plasmando versos de toda índole. Podemos observarlo en los dos ejemplos siguientes:



Figura 7. Imagen extraída de página de acceso libre a través de <http://google.es>



Figura 8. Imagen extraída de página de acceso libre a través de <http://google.es>

Estas manifestaciones nos ponen las palabras en *pie de guerra*, porque se convierten en un arma combativa hacia el pensamiento único, el conformismo y la abnegación social ante las injusticias. Si leemos con atención el mensaje de la figura 7, "la paz de los ricos es la guerra de los pobres", se está instando a mover conciencias, a la reflexión

ciudadana y a la búsqueda de un cambio en la jerarquía social.

Existe una modalidad discursiva que, si bien no se plasma en las paredes, tiene mucho que ver con la cultura urbana y las manifestaciones artísticas de la posmodernidad. Nos estamos refiriendo al tatuaje, a la escritura sobre el cuerpo con un valor simbólico, generalmente vinculado a las experiencias vitales o culturales más significativas para el individuo. Las prácticas asociadas al tatuaje comenzaron siendo minoritarias y, así como el graffiti, asociadas a matices peyorativos, incluso han sido en algún momento motivo de exclusión en determinados contextos sociales o laborales; sin embargo, recientemente se han convertido en un movimiento de *moda* entre la población actual. Tanto es así que el negocio del tatuaje está en alza y se entiende como una manifestación artística. En la actualidad, muchos especialistas y titulados en diseño gráfico han derivado su proyección laboral hacia este sector. Se establecen dos tipologías emparentadas con la lectura: las letras tatuadas y el tatuaje literario, que puede combinar texto e imagen. Veamos los siguientes ejemplos:



Figura 9. Imagen extraída de página de acceso libre a través de <http://google.es>



Figura 10. Imagen extraída de página de acceso libre a través de <http://google.es>



Figura 11. Imagen extraída de página de acceso libre a través de <http://google.es>

Al hilo de lo anterior, hemos de referirnos a dos movimientos de índole urbana que están ejerciendo una intervención social en las calles, vinculados estrictamente con la escritura y la lectura literaria. Se trata de los grupos de Acción Poética y Acción Ortográfica. Ambos surgen en contexto latinoamericano y sus prácticas se han exportado a otros países. Así, en grandes ciudades como Tucumán, Quito o Madrid asistimos a la intervención de estos activistas sociales que intentan dar un toque de atención a la ciudadanía en los dos ámbitos que representan. Acción Poética se orienta hacia el plano literario en dos direcciones: o bien lleva a los muros y fachadas los versos de autores consagrados, o bien escribe los suyos propios, pero siempre bajo el prisma de hacer llegar la poesía a la *gente corriente*. Su fundador, el poeta Armando Alanís Pulido –galardonado con varios premios y reconocimientos por su labor– declaraba en una entrevista para la revista *Milenio Digital*, cuando le preguntaban cómo surgió la idea: “Se me ocurrió porque creo que hace falta poner la poesía a la vista de todos. Ahí está el germen de todo y del supuesto mito cultural de no-lectura de los mexicanos. Si llevas el verso a la calle lo ve más gente, se expone y se mediatiza” (<http://www.milenio.com/cultura/armando-alanis-pulido-falta-poesia-vista>).

Por su parte, los grupos de Acción Ortográfica actúan de manera “correctora” no solo sobre la escritura de otros *grafiteros*, sino también sobre carteles o vallas publicitarias que presenten errores ortográficos o gramaticales. Su intervención ofrece en plena calle, *in situ*, ejemplos sobre el uso de la norma escrita.

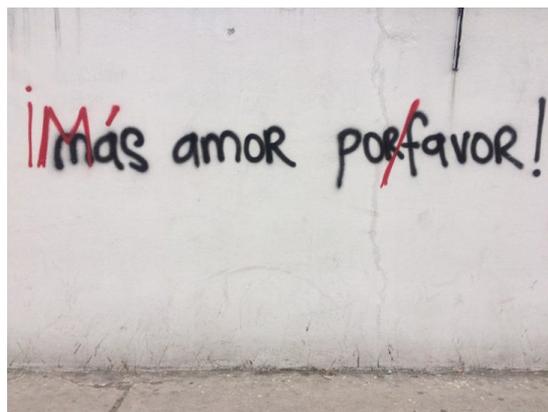


Figura 12. Imagen de Acción Ortográfica extraída de páginas de acceso libre a través de <http://google.es>



Figura 13. Imagen de Acción Ortográfica extraída de páginas de acceso libre a través de <http://google.es>

Tales manifestaciones de la cultura urbana suponen una toma de contacto con el sentir de cada comunidad que es, en definitiva, la que nos interesa como lectora potencial. Las clases de lengua y literatura deben abrir la ventana y mirar a través de ella lo que está sucediendo, porque los estudiantes que formamos pertenecemos a esa colectividad y compartimos el mismo acervo cultural. Esta es la clave para la innovación y el futuro de la educación lingüística y literaria. Partiendo de esta premisa, se realiza una amplia aproximación desde la perspectiva pedagógica en el aula, tomando como base estos y otros discursos urbanos, en la obra de Quiles, Martínez y Palmer (2019).

4. De escuelas lectoras a pueblos que leen

Como venimos diciendo, la lectura forma parte de nosotros mismos y nos acompaña desde que nacemos. No solo porque vivamos en una sociedad letrada como la actual, sino porque los espacios que nos rodean, lo que vemos y lo que no, también se lee. Una sociedad lectora es una sociedad que avanza, no cabe duda. Pero hemos de tener en cuenta que lo primordial para lograr formar

lectores es entender sus necesidades y partir de sus intereses. Los libros no están a espaldas del mundo sino todo lo contrario; son un reflejo de ese mundo y de las relaciones que se establecen entre quienes lo habitan. Innovar en ciencias humanas es renovar planteamientos para conseguir el avance. Para el campo de la educación lingüística y literaria ese avance no es otro que la capacidad de sumar lectores, de acercar la literatura al pueblo, de hacerle reconocer en las palabras la principal herramienta de lucha social. De ahí la importancia de las acciones de emprendimiento a las que nos hemos referido desde el inicio. Hemos ido haciendo un recorrido desde el concepto de las bibliotecas móviles hasta los dispensadores de libros en los espacios públicos y los versos en los pasos de cebra, pasando por los proyectos universitarios y las iniciativas particulares que han apostado por sacar los libros a la calle. Todas estas acciones nos lanzan un mensaje bien claro: no podemos estar esperando a que llegue la edad escolar para comenzar a formar lectores, sino que la identidad lectora ha de desarrollarse al tiempo que el niño evoluciona como ser humano. De ahí la esencialidad de que los libros, las palabras, los textos, la poesía, formen parte de su vida y estén presentes en los espacios que frecuenta a diario: el autobús, los parques, las plazas, etc. Y lo mismo sucede con el arte urbano, que nos ofrece un canal rico y accesible para tender puentes en este sentido. El adolescente que a través de un tatuaje llega a conocer y a interesarse por la figura de *El Principito*, está realizando un ejercicio inconsciente de aprendizaje significativo a partir de un discurso urbano que, a priori, no tiene nada que ver con lo literario. Es incuestionable que han cambiado –o se han ampliado– los modos y los espacios para la lectura y la escritura. La irrupción de lo digital ha transformado también la manera de comunicarnos y, sobre todo, ha acelerado los procesos. La inmediatez del aquí y ahora se impone a pasos agigantados, así como la tendencia a realizar lecturas fragmentadas que no nos dejan entrar en la reflexión de los textos. Navegar por internet nos ha habituado a “pinchar” hipervínculos, a “saltar” de enlace en enlace, a prestarle mucha más atención al paratexto que al contenido y la información descrita. De ahí que la lectura convencional, en solitario, entendida como un diálogo íntimo entre el yo y el libro nos resulte ardua y compleja, especialmente entre los niños, niñas y adolescentes. Por eso insistimos en la necesidad de las prácticas de emprendimiento a las que la escuela ha de estar abierta. Debiera existir una conexión muy directa entre el ámbito escolar y las instituciones que lideran experiencias de acción social para el fomento de la lectura. Los educadores han de tener claro que su tarea no es educar para las aulas, no

es solo garantizar el buen rendimiento académico de sus estudiantes, sino prepararlos para la vida en sociedad. Por eso, deben trabajar en dos direcciones: una, sacando los aprendizajes del aula y, otra, introduciendo en ella las manifestaciones de la cultura urbana. La mediación en lectura y escritura comienza por tener clara la esencialidad que tienen los libros para aprender a vivir en sociedad. Los pueblos que leen son aquellos que han tenido una infancia lectora, pero lectora con los pies en el suelo, con la convicción de que los textos para las primeras edades deben ser exigentes al máximo con la calidad literaria y de que sus lecturas han de caminar a la par que sus intereses particulares y sociales. Una formación lectora que haya partido de la reflexión, de la crítica constructiva y de la recreación de elementos literarios. La formación de los mediadores en este sentido es fundamental y sobre todo, el tener la certeza y garantía de que ellos sean los primeros lectores. Yubero, Caride & Larañaga (2009) mencionaban el concepto “sociedad educadora, sociedad lectora”. Y es que cuando hablamos de *escuelas lectoras* no nos referimos al hecho exclusivo de que sean los niños quienes lean, sino toda la comunidad escolar. De lo que se trata es de caminar hacia una comunidad de lectores en la que todos los agentes sean partícipes activos. Sobre esto se ha reflexionado en un artículo de Campos & Quiles (2019). Hubo una época en que los libros acabaron en las hogueras. Eran peligrosos, porque incitaban al pensamiento libre y conducían a las clases populares a cuestionar el poder establecido. Hoy sabemos que lo peligroso no son los libros, sino el hecho de no leerlos. Decía José Saramago en una de sus intervenciones públicas, con motivo de la Feria del Libro de Granada en 1999, que la escuela tenía serios problemas para superar la formación en alfabetización funcional, lo cual era preocupante “incluso para la democracia”. Han pasado diez años y deberíamos preguntarnos: ¿En qué hemos mejorado?, ¿sigue vigente la reflexión del Premio Nóbel? Cuando observamos las metodologías más usuales en nuestros centros educativos para el acceso a la lectura en la más tierna infancia, reconocemos las cartillas de corte tradicional como materiales de referencia en el mayor número de los casos. De igual forma sucede cuando analizamos los textos y las “actividades” asociadas a la comprensión lectora en los manuales escolares. Lo que hallamos –salvo alguna excepción– son muestras fragmentadas o composiciones muy breves, fundamentalmente narrativas, adaptadas o descontextualizadas de su conjunto; y formularios de pregunta/respuesta que con una lectura meramente superficial cualquier aprendiz del aula reglada podría responder. Obtenemos, por lo tanto, un indicio claro de que las cosas no han

evolucionado con la rapidez que quisiéramos. Esta realidad se opone radicalmente a la filosofía del emprendimiento en las ciencias humanas y a la concepción de la lectura como una práctica cultural.

5. Conclusiones

Con todo lo expuesto, cabría preguntarnos: ¿Qué lugar ocupan, entonces, los textos del arte urbano?, ¿qué papel vamos a darle a los movimientos de acción social?, ¿seguiremos manteniendo el ámbito educativo al margen de las necesidades sociales y las nuevas vías de comunicación? Es urgente cambiar los esquemas ideológicos para que la lectura deje de ser un contenido académico cuantificable y sea la razón de ser de la escuela (López y Encabo, 2015). Del *tengo que leer en casa, porque lo dicen en la escuela* hemos de pasar al *porque leo en casa, quiero leer en la escuela*, lo cual significará que el aprendiz ha crecido entendiendo el valor social de los libros. Cojamos a los estudiantes de la mano y hagamos visitas guiadas a aquellos espacios públicos en los que puedan encontrarse con la lectura; es más, instémosles a que sean ellos mismos los emprendedores y se

involucren en la creación de vínculos entre su comunidad y los libros. Cualquiera de las iniciativas destacadas al inicio de este trabajo puede darnos la idea o la pauta para hacerlo. Los grafitis, el activismo social, las performances, etc., van a ser sin duda elementos clave para tender puentes, para caminar entre la lectura literaria y la escritura creativa, entre los textos del canon y la poesía joven, entre el papel y los espacios públicos. Tomando conciencia de ello, el lector en formación llegará, desde su ámbito más cercano, a encontrar sentido a la lectura de los clásicos (Palmer, 2016) y disfrutará con las recreaciones que desde diversos ámbitos se realizan de ellos: la música, la danza, el cine o las artes plásticas (pintura, grafiti, ilustración o tatuado, entre otros).

Para finalizar, retomamos las palabras de Martos al afirmar que “un libro rodeado de entusiastas y fans, comentado, representado, objeto de diversas formas de sociabilidad (no sólo actos culturales, sino, como hacen en el mundo anglosajón, como parte de un parque temático, de una performance, de un museo...), es incombustible al fuego” (2013: 148).

Referencias bibliográficas

- Aravena, C. (2016). Los 16 años de Fundación La Fuente. *Álabe*, 14 (disponible en <http://revistaalabe.com>).
- Area, M., & T. Pessoa (2012). De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, pp. 13-20.
- Bernstein, B.B. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Bonet, I., Omella, E., & Vilagrosa, E. (2005). Proyectos de servicio bibliotecario más allá del equipamiento estable. *Educación y biblioteca*, 149, pp. 56-58.
- Borunda, J.E. (2013). Juventud lapidada: el caso de los ninis. *Nósis. Revista de ciencias sociales y humanidades*. 22, 44, pp. 120-143.
- Broullón, M.A., & Martín, F.J. (2013). Literatura y atención sanitaria: voluntariado para el fomento de la lectoescritura en la Universidad de Sevilla. En *Libros, comprensión lectora y biblioteca: II Congreso Internacional virtual de comprensión lectora*. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56055>. Campos F.-Figares, M., & E. Martos (2014). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura*. Madrid: Marcial Pons.
- Campos, M. & Martos, E. (Coords.) (2014). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura y escritura*. Madrid: Marcial Pons.
- Campos F., & Quiles, M.a. C. (2019). Comunidades de lectores en el aula: un camino privilegiado para la formación académica y social en el ámbito universitario. In E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética en la biblioteca universitaria*. México, Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Dees, J.G. (2011). El significado del “emprendimiento social”. *Revista española del tercer sector*. 17, pp.111-124. Cordón, J. A. (2013). *El Ecosistema del Libro Electrónico Universitario*. Madrid: UNE. Fabra, P. (2008). *Habermas: lenguaje, razón y verdad. Los fundamentos del cognitivismo en Jürgen Habermas*. Madrid: Marcial Pons.
- López, A., & Encabo, E. (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*. 41, pp.27-34.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). Voces, lecturas y símbolos del agua en los anuncios publicitarios. In Morales, I., Robles, S. & Pires, M. N. (eds.). *Lecturas del agua: un acercamiento interdisciplinar desde la cultura y el turismo* (pp. 299-312). Madrid: Catarata.

- Martos, A. (2015). Lectura y emprendimiento: de la cultura escrita y las empresas culturales en la era digital. En M. Campos, M.J. de Lara & J.M. Pérez (Eds.), *Releyendo: estudios de lectura y cultura*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. pp. 31-53.
- Martos, E., & Guerrero, M. (2011). Educación emprendedora y lectura. *Puertas a la lectura*. 23, pp. 4-28.
- Martos, E. (2013a). Patrimonio cultural intangible. Flocllore y Posfolcllore. In E. Martos & M. Campos F.-Fígares, *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid: Santillana. Disponible también en la versión digital: J.A. Cordón R. Gómez, E. Martos & M. Campos, *Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura (DINLE)*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca / RIUL. Disponible en <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Patrimonio%20cultural%20intangible.%20Folcllore%20y%20posfolcllore>
- Martos, E. (2013b). A propósito de torres y de libros: la circularidad de las lecturas (de Borges a Rapunzel). *Ocnos*, 9, pp. 141-157.
- Palmer, Ítaca (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales, en Martínez Ezquerro, A. Y Campos F.-Fígares, M. *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, pp. 233-246.
- Gramsci, A. (1985). *La alternativa pedagógica*, Barcelona: Itsmo.
- Lankshear, C., & M. Knobel (2012). Nuevas alfabetizaciones: tecnologías y valores. *Tecnocultura: revista de cultura digital y movimientos sociales*, 9, 2, pp. 307-336.
- Palmer, Í. (2017). Rap, slam y poesía en las aulas de secundaria. In Carreño, M., Martos, A. & Palmer, Í., *Cartografía de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura*, Granada: Ediciones Universidad de Granada, pp 485-494.
- Quiles, M^a.C., Campos, M., & Martos, A. (2017). Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores. *@tic. Revista d'innovació educativa*. 19 (disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/474980>).
- Quiles, M.C., Martínez, A., & Palmer, I. (2019). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación*. Barcelona: Graó (en prensa).
- Requejo, L. (2004). *Bookcrossing: el club de los libros errantes*. Delibros.
- Sáez Carreras, J. (2001). Entrevista a José Antonio Caride Gómez. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*. 8, pp. 267-278.
- Sánchez, R. (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid: Siglo XXI.
- Yubero, S., Caride, J.A., & Larrañaga, E. (Coords.) (2009). *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yubero, S. (Coords.) (2016). *Educación social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis.

Nota

- ¹ Puede accederse a la fuente digital en el enlace: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Patrimonio%20cultural%20intangible.%20Folcllore%20y%20posfolcllore> (consultado el 10 de diciembre de 2018).
- ² Puede accederse a la web del proyecto a través de <https://www.madridcultura.es/versos-al-paso>.
- ³ Puede leer más información en artículos de prensa digital como <https://www.elconfidencialdigital.com/articulo/dinero/Maquinas-Australia-Mexico-Chile-Polonia/20090603000000055263.html>.
- ⁴ Sobre la generación "nini" puede leerse el trabajo de Borunda (2013).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Quiles, M., Martos, E. (2019). Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores. [Texts in the street: urban culture and actions of entrepreneurship for the training of readers] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

María del Carmen Quiles Cabrera. Edificio Central. Planta BAJA, Despacho 89, Universidad de Almería. E-mail: qcabrera@ual.es

Eloy Martos Núñez. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. E-mail: emartos@unex.es

PERFIL ACADÉMICO

María del Carmen Quiles Cabrera. María del Carmen Quiles Cabrera es natural de Zurgena (Almería). Es Doctora en Filología Hispánica y en la actualidad ejerce como Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Compagina su labor docente con la investigación en su rama de conocimiento, de lo que se han derivado publicaciones muy diversas. Entre ellas destacan libros como *La narración oral en la escuela* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería) o *La comunicación oral*. Propuestas didácticas para la Educación Primaria (Octaedro), capítulos de libros en editoriales como Síntesis, comunicaciones en Congresos y artículos en revistas de impacto, como la revista *Porta Linguarum*, *Oralia*, *Lenguaje y textos*, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, *ANILIJ*, *Álabe*, *Tonos Digital* o la *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, entre otras.

Además, coordina acuerdos de movilidad Erasmus con las Universidades de Montpellier y Perpignan (en Francia) y la Universidad do Minho (en Portugal). Ha realizado estancias de investigación en universidades extranjeras como en la Universidad de Essex (Inglaterra), la Universidad Nacional de La Habana (Cuba), la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), en la Universidad de Perpignan (Francia), la Universidad de Bristol (Inglaterra) y el centro educativo Country-Cousins School (Inglaterra). Ha participado en proyectos competitivos como el I+D “Historia de la educación literaria en España”, el I+D “El discurso político: análisis de los discursos sobre el estado de la nación” o “Cartografías lectoras” (dentro del Marco ATALAYA). Ha dirigido el Secretariado de Metodologías Docentes en la Unidad de Formación de la UAL y ha formado parte de la Comisión Académica del Máster de Secundaria y es Coordinadora del Trabajo Fin de Máster. Actualmente es la coordinadora del tercer curso del Grado de Magisterio Educación Primaria Y pertenece a la Comisión de Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Almería.

Eloy Martos Núñez. Eloy Martos Núñez es Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Extremadura, así como ostenta el puesto de Coordinador General de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL). A su dilatada experiencia como docente en el ámbito de la Educación Superior, se une una trayectoria investigadora que aborda líneas de gran interés como la tradición oral, los imaginarios del agua, la ecocrítica y los nuevos espacios para la lectura y la escritura. De tales reflexiones se han derivado tanto la organización de numerosos eventos de calado internacional como las publicaciones de trabajos en editoriales de máximo prestigio internacional (MEC, Akal, UPF, Marcial Pons, etc.) y en revistas de alto impacto (*Álabe*, *Ocnos*, *Revista Chilena de Literatura* o la *Revista de Pedagogía Social*, entre otras).

CANON ESCOLAR POÉTICO Y PEDAGOGÍA LITERARIA EN BACHILLERATO. LAS ESCRITORAS INVISIBLES EN LOS MANUALES DE LITERATURA

POETIC SCHOOL CANON AND LITERARY PEDAGOGY IN BACCALAUREATE.
THE INVISIBLE WRITERS IN THE LITERATURE MANUALS

ESCOLA POÉTICA CANON E PEDAGOGIA LITERÁRIA EM BACALAUREATO.
OS ESCRITORES INVISÍVEIS NOS MANUAIS DA LITERATURA

Remedios SÁNCHEZ GARCÍA
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 14.XI.2018

Fecha de revisión: 19.XI.2018

Fecha de aceptación: 16.I.2019

PALABRAS CLAVE:

Canon literario
poesía española
manipulación
pedagógica
mujeres poetas
siglo XX

RESUMEN: A lo largo del siglo y medio de existencia del modelo de educación literaria se han elaborado manuales escolares que, desde la etapa de educación primaria al bachillerato, han pretendido aportar al estudiantado una base mínima de la historia, biografía y obras principales de la literatura española. Sin embargo, el análisis detallado de dichos manuales evidencia una notable carencia de escritoras (fundamentalmente poetas) creando un falso canon que no responde a la realidad de la calidad literaria. A lo largo del presente estudio realizamos un análisis de tres manuales de Bachillerato para constatar en sus resultados que la ausencia de mujeres en sus páginas continua siendo el fruto de una interpretación sesgada y patriarcal del canon literario pedagógico que, como producto ideológico, se sigue transmitiendo a las nuevas generaciones obviando los valores culturales y de igualdad que defiende la pedagogía social y la crítica literaria objetiva.

KEY WORDS:

Literary canon
Spanish poetry
pedagogical
manipulation
female poets
20th century

ABSTRACT: For the first century and a half in the existence of the model of literary education, the school textbooks allotted to the different stages from primary education to baccalaureate have provided to the student body a minimum basis of the history, biographies and major works of Spanish literature. However, the detailed analysis of the textbooks demonstrates a remarkable shortage of female writers (mainly poets), creating a fake canon which does not correspond with the reality of the literary quality. Throughout the present article, we conduct an analysis of three different textbooks used in Baccalaureate

CONTACTO CON LOS AUTORES: REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación Campus Universitario de Cartuja C.P. 18071 (Granada). E-mail: reme@ugr.es

	in order to prove through its outcome that the absence of women in their pages is result of a biased and patriarchal interpretation of the literary pedagogical canon that, as a ideological product, is still being transmitted to new generations omitting the cultural and equality values that social pedagogy and objective literary criticism stand for.
PALAVRAS-CHAVE: Canon literário Poesia espanhola manipulação pedagógica poetas mulheres Século XX	RESUMO: Ao longo do século e meio de existência do modelo de educação literária foram desenvolvidos livros escolares, que desde o ensino primário ao bacharelado procuraram fornecer ao aluno uma base mínima de história, biografia e grandes obras de literatura espanhola. No entanto, a análise detalhada desses manuais revela uma notável falta de escritores (principalmente poetas) criando um falso código que não responde à realidade da qualidade literária. Ao longo do presente estudo, realizamos uma análise de três livros didáticos de Bachillerato para verificar em seus resultados que a ausência de mulheres em suas páginas continua sendo resultado de uma interpretação preconceituosa e patriarcal do cânone literário pedagógico que, como produto ideológico, continua sendo transmitido. às novas gerações, ignorando os valores culturais e de igualdade que a pedagogia social e a crítica literária objetiva defendem.

1. Introducción. Canon y educación literaria

A lo largo de las últimas décadas se ha propiciado un debate bastante enconado sobre lo que implica construir un canon que responda (dentro de unos límites, porque no hay nadie que haya sido capaz de leer todo lo que se ha escrito) a la realidad de lo que sucede en la literatura, en este caso, española. No hace demasiados años abrió la caja de los truenos Harold Bloom con *El canon occidental* (1994) que, a tenor de las ventas, sigue siendo un referente para investigadores y estudiosos. En ese canon, conformado por veintiséis autores desde el siglo XIV a la actualidad, el polémico crítico seleccionó un español, Cervantes, por *El Quijote*. Y una única mujer: Virginia Woolf. Ello nos da idea de hasta qué punto viene a condicionar la formación patriarcal, el gusto estético y las lecturas de juventud que se seleccionan por los docentes de ese periodo formativo. Porque hablar de canon es hablar también de gusto estético de unos especialistas en un momento concreto pero que, en algún caso, van a condicionar la posteridad, lo que va a quedar como obras de referencia de un momento histórico determinado. Lo avisó también Tabarovsky:

De literatura es difícil discutir. No porque en la discusión se cuele el gusto, el aburrimiento o la mala fe. Eso son detalles. Sino porque la literatura se opone al consenso, al diálogo, a la argumentación. Esa literatura es acto, se impone, procede como el terror revolucionario: disuelve las jerarquías, y como verdadera revolucionaria, se disuelve ella misma cada vez que alcanza a descubrir el secreto. El secreto nunca lo supe, y si alguna vez lo supe, lo olvidé. Apenas recuerdo la consigna: transformar lo contingente en necesario (2004: 60).

Ahora bien, ¿cómo podemos definir “canon” desde un posicionamiento lo más objetivo posible e integrador de estéticas y tendencias? Porque

seguramente todos compartimos la idea de que hay que establecer algún tipo de mecanismo de selección de textos dentro del corpus estético tan amplio y heterogéneo de cada periodo literario. En mi opinión, el canon acaban por constituirlo las obras que siguen suscitando el entusiasmo del público lector una vez pasado el tiempo; éstas deben conformar una suerte de selección representativa de la estética en plural de un momento literario (canon sincrónico) y por lo tanto formar parte de la tradición del canon (canon diacrónico) que es el que debe y puede perdurar en el tiempo según se apuntaba en Sánchez García (2015 y 2017). Tomando en consideración todo lo expuesto, una postura intermedia capaz de hacer una definición de canon, bien puede ser la de Sullá que lo entiende como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (1998: 12). Y por tanto, de integrarse en un canon escolar formativo.

Pero, entonces, a las dificultades para concretar que ya teníamos de quién elige, se suma otra y no precisamente baladí: ¿de qué manera se aprecia si una obra es valiosa o digna? El planteamiento, que es de Mignolo, está justificado: “Preguntas como quién decide por quién y por qué debería leerse un grupo de textos determinado tomarán el lugar de preguntas como qué se debería leer” (1991: 256). Con eso, volvemos a la pregunta originaria: lo decide el crítico, el antólogo, el estudioso que hace un manual, pero el criterio selectivo (o a veces la ausencia de él que convierte antologías en antojo-logías y los manuales en una peligrosa arma de destrucción del entusiasmo lector o, lo que es más grave: una manipulación pedagógica de la educación literaria) sigue siendo el problema. Situados en la necesidad del acuerdo para la construcción del canon tan rico y heterogéneo de este siglo XXI, habría que empezar interpretando lo que implica la necesidad de una buena educación literaria partiendo de una premisa que ya avanza Even-Zohar:

Escuela y canon sirvieron para organizar la vida social básicamente mediante la creación de un repertorio de modelos semióticos a través de los cuales “el mundo” se explicaba con un conjunto de narraciones, inter alia, naturalmente, para dar gusto a los grupos dominantes. (1994: 359).

Aquí exactamente es donde reside el principal problema: si el mundo del adolescente (tan escueto en lo literario) se organiza desde los manuales que son los que le dan la información y bajo la guía del profesor, la responsabilidad en cómo se construyen esos manuales es máxima. Entre otras cosas porque lo que no se nombra no existe y dichos manuales, como ahora veremos, se siguen haciendo, en su mayoría, bajo criterios patriarcales de falta de aprecio notoria de la producción poética femenina. Lograr que la educación literaria sea algo más que un mero sintagma es tarea de la didáctica de la literatura, que tiene que plantearse como objetivo prioritario que los escolares reelaboren en su *yo* las múltiples comunicaciones de los textos literarios, se impregnen de ellos, los transformen en maneras de ir por el mundo, estructurar conductas, sentimientos, gustos personales; que usen su educación literaria como instrumento para reconocerse como parte integrante de la sociedad cultural que los ha elaborado y transmitido, y que también ellos participen y transmitan esa herencia. Es decir, hacer pedagogía social con lo literario en su sentido más amplio para que llegue a todos los sectores de la sociedad. Y también la didáctica de la literatura debiera plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. Para ello, Mendoza Fillola sugiere que las competencias esenciales que deberá desarrollar el alumnado se perfilan en dos direcciones:

1. La que atiende a las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias.
2. La que se ocupa del conjunto de saberes que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa (1998: 70).

El pasado común y el presente quedan registrados, con más sutileza en la literatura que en la historia, quizás porque ésta suelen escribirla los

vencedores y la literatura la escriben también los vencidos aunque a veces su voz se desdibuja por culpa de los intereses no siempre legítimos de la crítica literaria (Sánchez García, 2018). Partiendo de la premisa de que tiene que existir un canon escolar que recoja a los autores, las etapas y las obras principales de cada época, la didáctica de la literatura debe desarrollar las capacidades del alumnado para comprenderlo (lo cual obliga a la necesaria interpretación adecuada), valorarlo, disfrutarlo y (re)producirlo; la función última es que sirva para comunicar, representar y regular, para lo cual es preciso no sólo leer, sino también dramatizar, recitar, cantar, redactar, componer, y, por supuesto estudiar, valorar, disfrutar, con métodos activos con los que el sujeto se responsabiliza de su propio aprendizaje, ya que, como afirma Steiner, “La literatura es lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información [...] pues las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser ontológica, se encuentra fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad” (2003: 6). Decía C. Goolidge que la educación consiste en enseñar a los hombres, no lo que deben pensar, sino a pensar. Desde nuestro punto de vista esta es una frase que ahorra exactamente al profesorado de la didáctica de la literatura en su necesidad de usar métodos que potencien la opinión, la crítica, el compromiso ético, la participación desde un aprendizaje significativo, que parte de lo ya sabido para adquirir competencias nuevas. En resumen, métodos que faciliten estrategias para leer, interpretar y comunicar distintos tipos de textos (Cooper, 1990). A este respecto, ya ha estudiado Núñez Ruiz que los modelos de educación literaria predominantes para la educación secundaria en España han sido “el modelo retórico, el historicista y, finalmente, el que denominaremos como modelo institucionalista” (2007: 109). También Núñez Ruiz se refiere en su análisis al valor, muchas veces negativo, de los comentarios de texto y sobre es expone Jover:

la adopción de sofisticados moldes e inextricables jergas convertía al estudiante en una suerte de minusválido necesitado de la mediación del técnico experto en que había pasado a convertirse el profesor. El pavor de tantos adolescentes, no ante los textos, sino ante el temido comentario, esterilizó, a veces de por vida, a los potenciales degustadores de la literatura (2007: 25).

Y en eso inciden con gran precisión López Valero y Martínez Ezquerro cuando afirman algo capital, en nuestra opinión a propósito de lo que implica la educación literaria en la etapa que nos ocupa:

La educación literaria se entiende como el conjunto de habilidades y destrezas para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural e interpretarlos adecuadamente. La experiencia placentera que en Educación Primaria supuso la relectura y la recreación de textos literarios permite que ahora se consoliden y se adecuen a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de los sentimientos, se sistematicen las observaciones sobre las convenciones literarias y se establezca, asimismo, la relación entre las obras, los autores y sus contextos histórico sociales (2012: 33).

Sobre ese basamento capital que se hace a lo largo de la vida de nuestros discentes hay que edificar las enseñanzas del Bachillerato. O sea, que con diferentes metodologías e instrumentos, desde la educación en general se construye la educación literaria en particular que, si la entendemos al modo de Colomer, implica que se garantice “el aprendizaje de la lectura escrita a todos los ciudadanos” (1991: 26) desde la perspectiva de educar en valores de igualdad (a la misma calidad estética, mismo tratamiento) y seleccionando textos que respondan, por un lado, a un interés literario evidente (y ahí vuelve a entrar el canon escolar construido de una forma rigurosa) y por otro, que estén ajustado a las necesidades formativas de los discentes a los que se está formando como futuros lectores competentes. Quiles Cabrera, Palmer y Rosal Nadales lo explican muy claramente:

¿Qué no puede faltar cuando abordamos la educación literaria? Obviamente la literatura, entendiendo por ésta las obras en sí, las obras primarias y ni las lecturas que otros han hecho [...] No necesitamos un lenguaje críptico que nos encierre las lecturas en cofres de extrañas teorías que no dejan hablar a las obras ni permite al alumno preguntarse sobre el texto que va a leer (2015: 86)

Quien quiera comprender cómo hacer esta tarea en las aulas no tiene más que irse al libro de Gloria García Rivera (1995) o al manual de Amanda López Valero y Eduardo Encabo (2002) donde se dan las claves exactas de cómo lograr motivar el desarrollo de esa competencia literaria entendida como eje vertebrador de la cultura desde un punto de vista de colaboración transdisciplinar en las aulas. Sin educación literaria correcta es evidente que no hay cultura que se sostenga. Ahora bien, nuestra aportación no va en ese sentido. Nuestra pretensión está en verificar si ese canon poético que se ha ido elaborando con el tiempo y el acuerdo del que hablaba Sullá (repetimos: elenco de obras que deben ser estudiadas) para

desarrollar esta competencia literaria de la que se ocupa Mendoza (2003) responden a la realidad heterogénea de la historia de la literatura y no a planteamientos de legitimación patriarcal que hurtan su lugar a las poetas valiosas de cada época. En concreto, nos centraremos en las del siglo XX y XXI.

2. Justificación y objetivos. Presencia de mujeres poetas en la educación literaria (2º de bachillerato)

Resuelto –parcialmente– el primer problema, que era definir el canon y su uso para una buena educación literaria, vamos al segundo, al de la educación y la formación, en este caso no del canon, sino de los lectores receptores de esa selección literaria que se va a utilizar en las aulas y que debiera responder a una pluralidad estética y ética; y sólo se puede hallar una respuesta planteando, de entrada, unas preguntas que ya se hacía Pozuelo Yvanco: “¿Qué enseñar?, ¿cómo hacer que la literatura permanezca viva en nuestras sociedades?, ¿cómo integrar ideología y estética?” (1996: 3).

Las respuestas a esas cuestiones debieran ser la premisa, a mi modo de ver, cuando cualquier editorial elabora un manual de lengua y/o literatura (y escoge ciertos autores en detrimento de otros) o bien una antología poética. Para formar ciudadanos/as críticos capaces de conocer su tradición ética y estética, lo primero es aportarles toda la información y no sólo una parte de la información que sesgue su futura capacidad interpretativa crítica de aquello que se le ha enseñado. Lógicamente (y esto es lo que criticaba Bloom, lo que él considera altamente perjudicial), a los criterios estéticos se suman ahora criterios éticos epocales vinculados al deseo de contentar a supuestas literaturas de género, raza, etc. que condicionan demasiado la construcción del canon, según su criterio. Es decir, la tan manida cuestión de estética (la Musa, en su opinión que yo no comparto, “siempre toma partido por la élite” [1994: 44]) frente a ética, asociada en bastantes ocasiones a lo políticamente correcto y a que nadie debe quedarse fuera del canon, excluido por la ausencia de valores estéticos si pertenece a un grupo minoritario. Salvo que sea mujer, claro.

Supone esta idea el paso al canon total, y eso sí que resulta una entelequia absoluta porque entonces no es canon sino enciclopedia o compendio. Tal vez habría un justo punto intermedio que es donde deberíamos trabajar los críticos contemporáneos, desde la conciencia de que los avances electrónicos son la clave para difundir las obras y ampliar el mercado. Porque, nos guste o no, la

literatura es una realidad polisistémica (lo aclara Even-Zohar, 1999) y –y cada vez más– un mercado multimedia que responde a las nuevas mentalidades en el sentido al que se referían a la cuestión Martos Núñez y Campos Fernández-Fígares (2012); un producto de consumo fruto de una realidad ideológica plural que, una vez terminado por el autor, el mercado (con todos los condicionantes que ello implica) lo acerca a un lector capaz de interpretar el texto a partir de su percepción del mundo, normalmente con un código social común entre ambos, si hablamos de la literatura contemporánea. El hecho literario crea un mundo compartido, dice Luis García Montero (2014: 14).

Ahora bien, ¿las antologías que se han hecho en España de las diferentes generaciones literarias poéticas responden a ese criterio no patriarcal sino de exclusiva calidad literaria? ¿Y los libros de texto que se usan para formar al estudiantado que tiene unas nociones muy elementales sobre lo literario? Empecemos por las antologías publicadas entre 1927 y 1980 considerando que existían condicionantes históricos machistas que consideraban a la mujer un ser inferior, casi un complemento para el varón como “ángel del hogar” (el término es del siglo XVIII, pero se sostiene hasta bien avanzada la mitad del siglo XX). Las antologías más o menos serias, en este país han funcionado durante el periodo que nos ocupa como un modo de reforzamiento de un canon que se ha pretendido (unas veces con más éxito que otras) que fuese el hegemónico. El problema, en demasiadas ocasiones, es que han sido ejemplo de discriminación por filias y fobias en demasiadas ocasiones. Balcells, autor de una valiosísima antología con estudio preliminar sobre la poesía escrita por mujeres ya apuntaba que:

Procede hablar, en cambio, en clave de marginación cuando una antología se presenta como “abierta” y se comporta como si no lo fuese, practicando una exclusión que no sólo no se reconoce, sino que incluso, y a mayor inri, hasta se presume de que no se ha producido. En otras palabras: cuando se proclama “general” y resulta manifiestamente “parcial”. Cuando incluye únicamente a los poetas, o a una cuota irrelevante de autoras, para antologar la poesía de períodos en los que resulta palmario que muchas de ellas han mostrado fehacientemente la significación y la calidad de sus aportaciones literarias. Si han de ponerse reparos, en fin, al uso abusivo del concepto “de género” por unilateral, que los afanes puntualizadores se extiendan a las antologías que, sin decirse “de género”, al cabo lo son, porque recogen y reflejan muy prioritariamente al “género” hombre, y con las consabidas ínfulas, implícitas, de universalidad en muchos casos. (2006: 720).

Pero vamos a los datos sobre la construcción del canon poético en la España del siglo XX que, como es evidente, se apoya fundamentalmente en las antologías que han venido a construir un estado de lo literario en un país donde la lectura y publicación de textos líricos (en comparación con la narrativa) resulta minoritaria. Sobre ese canon general, en mi opinión, se edifica el canon escolar o canon pedagógico literario, entendido al modo de Teixidor (2007) y, especialmente, Cerrillo Torremocha (2013), quien afirma:

El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. [...] Las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura” (2013: 26).

Efectivamente, así debiera ser. Pero sucede que, en demasiadas ocasiones, los responsables de manuales de diferentes niveles educativos no han profundizado especialmente en lo poético y eso los obliga a guiarse por selecciones de autores que se entienden consolidados y que, precisamente por eso, su obra se recoge en una o varias antologías significativas o publicadas en editoriales relevantes. Es decir, se quedan en lo fácil sin atender a que nuestro estudiantado requiere de una formación literaria lo más completa, didáctica y heterogénea posible que atienda a tres aspectos ya mencionados por Cerrillo:

Por eso, es muy importante que los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, debieran estar siempre estos tres: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores (2013: 27).

Por ello empezaremos abordando este aspecto que entendemos esencial para la construcción de la identidad literaria de nuestro país y que va a marcar la forma en que se plantean los manuales: por las antologías del siglo y la presencia de autoras en ellas. Si hacemos un repaso de algunas de las antologías más importantes que van desde 1927 a 1980, se comprueba que el papel de autoras oscila entre la ausencia vergonzante o la presencia puramente testimonial. Si empezamos por la antología

del grupo capital del siglo XX, la Generación del 27, la más importante de sus obras de estudio (y la que se usa habitualmente en centros educativos) es la de 1976 (con sucesivas reediciones), obra de Vicente Gaos. Ahí se recogen poemas de Salinas, Guillén, Gerardo Diego, García Lorca, Alberti, Doménchina, Dámaso Alonso, Aleixandre, Cernuda, Prados y Altolaguirre. Ninguna poeta de esa generación se incluye: Concha Méndez, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcín, etc.

Luego, la antología de la generación del 50, titulada por su autor, el crítico y poeta Antonio Hernández en 1978 *Una promoción desheredada*, recoge a Ángel González, Mariscal, Caballero Bonald, Gil de Biedma, Goytisolo, Cabañero, Mantero, Quiñones, Brines, Mariano Roldán, Claudio Rodríguez, Sahagún y Soto Vergés. Ni Gloria Fuertes, ni Ángela Figuera, para no abundar. Avanzamos. Jiménez Martos, con bastante más tino recopila en *Nuevos poetas españoles* (1961) recoge a Manuel Alcántara, Eladio Cabañero, Gloria Fuertes, María Elvira Lacaci, Manuel Mantero, Mariscal, Pilar Paz Pasamar, Claudio Rodríguez, Carlos Sahagún y J. Á. Valente. Dos años más tarde, Ribes, en su *Poesía última* (1963) incluye a Eladio Cabañero, Ángel González, Claudio Rodríguez, José Ángel Valente y Carlos Sahagún. Volvemos al silencio.

Más tarde, José Batlló compone su *Antología de la nueva poesía española* (1968) que está conformada por Barral, Brines, Caballero Bonald, Cabañero, Gloria Fuertes, Gil de Biedma, Gimferrer, A. González, Goytisolo, Grande, Marco, Claudio Rodríguez, Carlos Sahagún, Rafael Soto Vergés, Valente y Vázquez Montalbán. Un decenio más tarde, García Hortelano reivindica a los autores del 50 con *El grupo poético de los años 50* (1978): incluye a Ángel González, Caballero Bonald, A. Costafreda, J. M. Valverde, J. A. Goytisolo, Carlos Barral, J. Gil de Biedma, J. A. Valente, F. Brines y Claudio Rodríguez.

Y la última de la que nos vamos a ocupar es la de Concepción G. Moral y Rosa María Pereda, titulada *Joven poesía española* (1982) donde figuran poemas de Martínez Sarrión, Jesús Munárriz, José María Álvarez, José Luis Jiménez Frontín, Félix de Azúa, José Miguel Ullán, Pere Gimferrer, Marcos Ricardo Barnatán, Antonio Colinas, Vicente Molina Foix, Jenaro Talens, José Luis Jover, Guillermo Carnero, Leopoldo María Panero, Luis Alberto de Cuenca, Jaime Siles y Luis Antonio de Villena. Obsérvese: una antología hecha por mujeres que no incluye a ninguna poeta. El dato no puede ser más desolador estando en ese momento Blanca Andreu, Ana Rossetti o Ángeles Mora empezando sus carreras.

Es decir, que entre 1927 y 1982 sólo hay una poeta y estudiosa que se ocupe seriamente de la divulgación en España de la poesía femenina. Se trata de Carmen Conde que con *Poesía femenina española viviente*, publicada en 1954, a las que se suman luego *Once grandes poetas americanas* (1967)¹, *Poesía femenina española* (1939-1950) del mismo año (que es una revisión de la obra del 54), a la que finalmente se suma, en 1971, su *Poesía española (1950-1960)*² da voz a las mujeres poetas, tan ignoradas, tan situadas al margen del canon oficial... por no responder al modelo de poesía masculina que se hacía en este tiempo, sino que, según su criterio, responde a una identidad de género. Así lo explica la propia Conde:

Hoy no sirve aquel adjetivo “femenino” para calificar desdeñosamente la obra poética de la mujer, pero tampoco ninguna de nosotras se sentiría halagada, sino más bien ofendida por la incompreensión, si se nos dijera que escribimos como hombres. No, como hombres no; como mujeres que se saben plenamente, sí (1967: 14).

Como bien ha explicado José María Balcells, “resulta bien patente la idoneidad de Carmen Conde para la realización de una antología que no subordina las autoras a los autores, un hecho que, en aquel contexto, era tan osado como generoso y útil fue su recopilatorio” (2006: 635). Efectivamente. El extraordinario trabajo de Carmen Conde vino a poner luz y voz donde antes sólo hubo demasiadas sombras y un silencio injustificable. En cuanto a los manuales, no nos vamos a ocupar de este periodo porque los resultados son similares. Respondían exactamente a los planteamientos ideológicos de las antologías mentadas de las que no hacemos un análisis cuantitativo porque los resultados de presencia de mujeres son, evidentemente, exiguos cuando no inexistentes. Podemos decir que, con este ideario absolutamente parcial y patriarcal en los manuales educativos, la presencia de las mujeres era prácticamente nula. Pero, ahora, en el siglo XXI, no debiera ser así de acuerdo incluso a lo indicado en la LOE.

El objetivo de este estudio es analizar una muestra de manuales con los que se están formando nuestros educandos en segundo de bachillerato, en la sociedad teórica de la igualdad (tenemos un Ministerio del ramo) cuando se les presupone una madurez suficiente para interpretar, en su conjunto lo principal de la literatura española del siglo XX; el fin último es verificar que no se siguen manteniendo las estructuras patriarcales que excluían a las mujeres poetas cuando se alude a las diferentes épocas y generaciones literarias.

3. Metodología. Análisis de los manuales de 2º de bachillerato

Nuestra investigación, analizadas ya las antologías en el epígrafe anterior, se va a centrar en la presencia de las mujeres poetas en 3 manuales de segundo de bachillerato de las principales editoriales españolas (Anaya, Oxford University Press y Algaida) que han sido publicados recientemente (2016); luego se entienden actualizados a la actual normativa y los planteamientos estético-literarios y pedagógicos imperantes. Los tres manuales están acreditados por su uso habitual desde hace décadas en institutos andaluces, siendo los más utilizados en esta edición por el profesorado de centros educativos de secundaria y, apriorísticamente, responden a diferentes premisas ideológicas en lo tocante a línea editorial, siendo además de editoriales bien posicionadas en el ranking SPI (2018). A partir del análisis, unidad a unidad, realizaremos un estudio cuantitativo y descriptivo de la presencia de mujeres poetas tanto mencionadas, como de aquellas de las que se recoge algún fragmento de obra en comparación con los poetas varones. Se trata de aportar un análisis objetivo y fiable que revele si realmente existe un compromiso con la igualdad (en condiciones de equivalente calidad literaria) o si la obligación se queda únicamente en lo expuesto en la normativa legal sin ninguna repercusión real en la educación literaria del estudiantado de Bachillerato.

4. Resultados. El dominio en lo poético de la estructura patriarcal

Una vez realizado el estudio, los resultados obtenidos, en cuanto al análisis estadístico son los siguientes

Editoriales	Algaida	Anaya	Oxford
Autores	85 (86,73%)	80 (87,91%)	83 (87,36%)
Autoras	13 (13,26%)	11 (12,08%)	12 (12,63%)
Total	98 (100%)	91 (100%)	95 (100%)

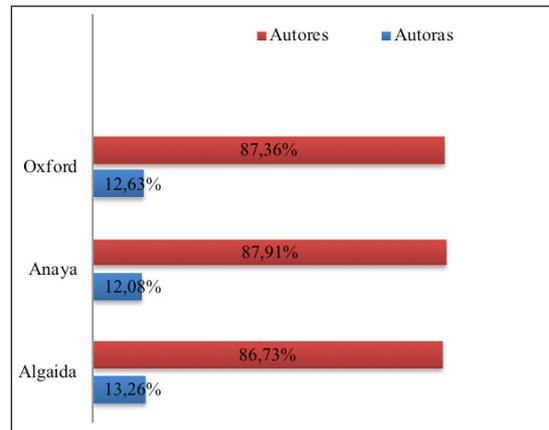


Gráfico 1. Autores y autoras mencionados en los libros de texto.

Tabla 2: Textos incluidos de autores y autoras poetas

Editoriales	Algaida	Anaya	Oxford
Autores	26 (89,65%)	17 (94,44%)	29 (96,66%)
Autoras	3 (10,34%)	1 (5,55%)	1 (3,33%)
Total	29 (100%)	18 (100%)	30 (100%)

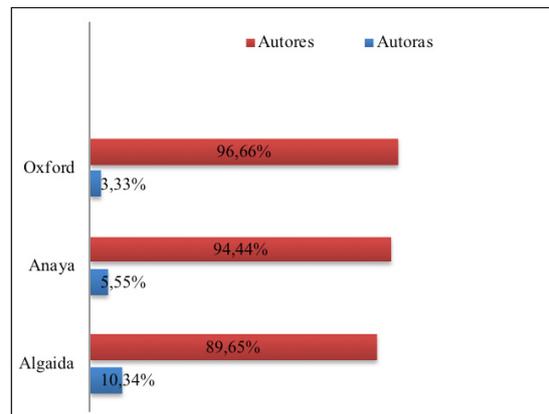


Gráfico 2. Textos incluidos de autores y autoras.

5. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados en nuestra investigación de verificar una presencia significativa de mujeres poetas en los manuales de segundo de bachillerato ha sido posible constatar que en absoluto se respeta no ya la paridad, sino, en un criterio de igual calidad, una presencia razonable de poetas valiosas. La investigación se ha centrado a bachillerato, como limitación de la investigación, pero somos conscientes de que en el resto de cursos (ESO y primero de Bachillerato) sucede lo mismo, con lo cual en futuros estudios completaremos esta perspectiva. Pero la evidencia es clara. Nótese

el dato: en España, desde que se crea el Premio Nacional de Poesía, entre 1924 a 2003, sólo dos mujeres obtienen el citado galardón; en concreto, Alfonsa de la Torre (1951 por *Oratorio de San Bernardino*) y Carmen Conde (por *Obra poética* en 1967). No lo ganará otra autora hasta 2003, cuando lo obtiene Julia Uceda con *En el viento, hacia el mar*. Después vinieron Chantal Maillard (*Matar a Platón*, 2004), Olvido García Valdés (por *Y todos estábamos vivos* en 2007), Francisca Aguirre (*Historia de una anatomía*, 2011) y Ángeles Mora por su obra *Ficciones para una autobiografía* (2016). En total, en ochenta y nueve años, siete mujeres. Habrá quien diga que cada año ganó el mejor, pero el dato (puramente objetivo) resulta, cuando menos, curioso. De las siete sólo aparecen nombradas en los manuales (todos posteriores a 2016, por cierto), Carmen Conde, Olvido García Valdés y Chantal Maillard. Del resto, silencio. Será que todavía quedan algunos que siguen sosteniendo como el antólogo José Luis Martínez Redondo, quien en su compilación *Poesía femenina* aclaraba:

Son mujeres sencillas que han escrito su sencilla poesía en las sencillas provincias de España. A uno esto le parece estupendo por dos razones: una, porque la mujer le es algo particularmente simpático y agradable a quien suscribe estas líneas; la otra porque es magnífico comprobar que en nuestra Patria siguen empeñándose las mujeres en demostrar al mundo que se puede armonizar la honorable melodía de las pantuflas, el deseo de tener un hijo, zurrir los calcetines al marido y escribir poesía, aspirando un aire nuevo que acabará derribando las murallas de viejos prejuicios. (1953: 7).

Si no, no se explica que los porcentajes de menciones estén tan igualados en todas las editoriales estudiadas: Algaida menciona a 85 poetas varones y trece poetas mujeres (un 13,26% del total); Anaya a 80 varones y 11 mujeres poetas (12,08% frente al 87,91) y Oxford University Press, 83 hombres y 13 mujeres (en tantos por ciento, un 87,36 frente al 12,63%). En ese listado hemos incluido la sección de Anaya “Poesía escrita por mujeres” en la que incluye a Ernestina de Champourcin, Carmen Conde, Concha Zardoya, Gloria Fuertes, Clara Janés de manera aislada de su generación o promoción. También la sección de Oxford University Press nominada “Las mujeres de 27: Concha Méndez, María Zambrano, Ernestina de Champourcin, Josefina de la Torre”, en la que para justificarse no dedicarles ni una décima parte de espacio que a los varones, exponen: “en el libro digital se incluyen textos de estas autoras, a menudo injustamente eclipsadas por sus coetáneos masculinos” (2016: 205).

Procede hablar, por tanto, en clave de marginación cuando un manual se presenta como “abierto” y se comporta como si no lo fuese, practicando una exclusión que no sólo no se reconoce, sino que, incluso, y para mayor agravio, hasta se presume de que no se ha producido. En otras palabras: cuando se proclama “riguroso y científico” y resulta manifiestamente “parcial”. Cuando incluye únicamente a los poetas, o a una cuota irrelevante de autoras, para resumir la poesía de períodos en los que resulta palmario que muchas de ellas han mostrado fehacientemente la significación y la calidad de sus aportaciones literarias. Porque los datos son difícilmente justificables.

Y, llegados a este punto, sólo queda constatar que el camino de la igualdad para una pedagogía que responda a la realidad literaria apenas acaba de iniciarse. Se siguen necesitando estudios de poesía de mujeres porque las poetas siguen sin tener el espacio en los manuales y en los estudios que el canon, el nuevo canon de una ideología no totalitaria no patriarcal, debiera otorgarles. No por género, no por sexo, repetimos: por calidad. La cultura dominante mantiene todavía su estatus estableciendo diferencias u oposiciones y, mediante el ritual de la división se llega a la exclusión, condenando un polo del enfrentamiento binario al silencio y al confinamiento social. La manera de romperlo es darle el protagonismo que merecen a las poetas que, con idéntica calidad a sus colegas masculinos han ido construyendo la identidad de la poesía actual española. Por eso coincido plenamente con Fokkema:

Mi canon preferido estará guiado por la posibilidad de cambiar de código (lo contrario de la política de identidad) y pone el acento en valores contradictorios, en las diferencias entre tradiciones, en la crítica de las ideologías dominantes, y en la diversidad de modelos de conducta moral y de vida privada. Incluirá textos literarios complejos de todas las principales culturas del mundo, no sólo textos contemporáneos sino también antiguos, en la creencia de que es más gratificante intentar entender textos difíciles que suponer que se entienden otros más sencillos. Sin embargo, mis métodos de descontextualización y, con seguridad, mi atribución de significación presentista (recontextualización) serán diferentes de los de colegas míos, y, por tanto, mi canon preferido será diferente del suyo. [...] En consecuencia, es inútil dar una relación de los textos que prefiero, puesto que cualquier lista final adoptada por un departamento de literatura comparada será siempre el resultado de un acuerdo, dictado por las diversas convicciones, por la cultura concreta en la que estemos viviendo, y por las conveniencias del momento (como la disponibilidad de los libros) (1993: 65, traducido por Romero López, 1998).

Durante demasiado tiempo, esta literatura ha permanecido sumergida, como los pecios cargados de materiales valiosos hundidos en el océano de la ignorancia despreciativa por parte de críticos y docentes. Razones ideológicas, culturales, sociales e incluso educacionales han provocado la marginación casi generalizada de las poetisas a lo largo del siglo pasado (de los anteriores ni hablamos). Ahora, con el siglo XXI ya iniciado, ha llegado el momento de sacar a la superficie esta verdad interesadamente encubierta y de que se abandonen los posicionamientos radicales cargados de sectarismo, impropio de

cánones pedagógicos como son los que sustentan a los manuales educativos. Es la hora de que el estudio serio y riguroso, ajeno a la visceralidad imperante, sea el eje sobre el que pivoten los estudios literarios de la poesía española. Y fruto de la colaboración entre docentes, pedagogos y especialistas en literatura. Sólo así el nuevo y joven lector reconocerá y valorará el trabajo que se hace para mejorar el sistema educativo, desde el campo de la crítica literaria, en la (re) construcción de un canon que resulte lo más auténtico y objetivo posible y que responda a la educación literaria que merece

Notas

- ¹ Las antologadas son María Alfaro, Ester de Andreis, María Beneyto, Ana Inés Bonnín, la propia Carmen Conde, Mercedes Chamorro, Ernestina de Champourcin, Beatriz Domínguez, Ángela Figuera Aymerich, Gloria Fuertes, Angelina Gatell, Clemencia Laborda, Chona Madera, Susana March, Trina Mercader, Pino Ojeda, Pilar Paz Pasamar, Luz Pozo Garza, Josefina Romo Arregui, Alfonso de la Torre, Josefina de la Torre, Montserrat Vayreda, Pilar Vázquez Cuesta, Pura Vázquez, Celia Viñas y Concha Zardoya.
- ² Suma a las anteriores a Aurora de Albornoz, Elena Andrés, María Victoria Atencia, María Nieves F. Baldoví, Gloria Calvo, María Teresa Cervantes, Josefa Contijoch, María Luisa Chicote, Carolina d'Antin Sutherland, María de los Reyes Fuentes, Amparo Gastón, Pilar Gómez Bedate, Carmen González Mas, Cristina Lacasa, María Elvira Lacaci, Adelaida Las Santas, Concha Lagos, Concha de Marco, Elena Martín Vivaldi, Marisa Medina, Eduarda Moro, María Mulet, Carmen Ontiveros, María Eugenia Rincón, Amelia Romero, María José Sánchez-Bendito, Felisa Sanz, María Antonia Sanz, Mercedes Saorí, Teresa Soubret, Julia Uceda y Acacia Uceta.

Referencias bibliográficas

- Balcells, J. M. (2003). *Ilimitada voz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Balcells, J. M. (2006). Del género de las "antologías de género". *Arbor*, 721, 635-649.
- Batló, J. (1968). *Antología de la nueva poesía española*. Madrid: Ciencia Nueva.
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Conde, C. (1954). *Poesía femenina española viviente*. Madrid: Arquero.
- Conde, C. (1967). *Once grandes poetisas américohispanas*. Madrid: Cultura Hispánica.
- Conde, C. (1967). *Poesía femenina española (1939-1950)*. Barcelona: Bruguera.
- Conde, C. (1971). *Poesía femenina española (1950-1960)*. Barcelona: Bruguera.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Even-Zohar, I. (1994). "La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa". En Villanueva, D. (ed.). *Avances en teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 357-377.
- Fokkema, D. (1993). A European canon of Literature. *European Review*, 1, 21-29.
- García, J. (1978). *El grupo poético de los años 50*. Madrid: Taurus.
- García Montero, L. (2014) *Un velero bergantín*. Madrid: Visor.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- González, J. A. (Coord, 2016). *Lengua castellana y Literatura II. 2º de Bachillerato*. Sevilla: Algaida.
- Gutiérrez, S., Hernández, J., & Serrano, J. (2016). *Lengua y Literatura 2º de Bachillerato*. Madrid: Anaya.
- Hernández, A. (1978). *Una promoción desheredada: la poética del 50*. Madrid: Zero-Zyx.
- Jiménez, L. (1961). *Nuevos poetas españoles*. Madrid: Ágora.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

- López-Valero, A., & Martínez-Ezquerro, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 15, 27-40.
- López-Valero, A., & Martínez-Ezquerro, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: EUB.
- Lobato, R., & Lahera, A. (2016). *Lengua castellana y Literatura. 2º de Bachillerato*. Madrid: Oxford University Press.
- Martínez, J. L. (1953). *Poesía femenina (Antología)*. Madrid: Estudios.
- Martos-Núñez, E., & Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 5, 2012. Retrieved from <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/132/82>.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 10, 233-270.
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lectoliteraria. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mignolo, W. (1994-1995). Entre el canon y el corpus. Alternativas para los estudios literarios y culturales en y sobre América Latina. En Rincón, C. y P. Schumm (eds.). *Crítica literaria hoy. Entre las crisis y los cambios: un nuevo escenario*. Nuevo Texto Crítico 14/15 [monográfico], 23-26.
- Moral, C. y Pereda, R. M. (1982). *Joven poesía española*. Madrid: Cátedra.
- Núñez Ruiz, G. (2007). La educación literaria en la España contemporánea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 101-109.
- Pozuelo, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Quiles-Cabrera, M. C., Palmer, I., & Rosal, M. (2005). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüístico y literaria*. Madrid: Visor.
- Ribes, F. (1963). *Poesía última*. Madrid: Taurus.
- Sartre, J. P. (2003). *¿Qué es Literatura?* Buenos Aires: Losada.
- Sánchez-García, R. (2015). *El canon abierto. Última poesía en español*. Madrid: Visor.
- Sánchez-García, R. (2017). Cuando las poetisas no tuvieron la palabra. El concepto de literatura sumergida en la poesía española (1950-2000). En Sánchez, R. & Gahete, M. (ed). *La palabra silenciada: voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950 - 2015)*. Valencia: Tirant lo Blanch, 15-32.
- Sánchez- García, R. (2018). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española (1950-2017)*. Madrid: Akal.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- Sullá, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- Tabarovsky, D. (2010). *Literatura de izquierda*. Cáceres: Periférica.
- Teixidor, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- VV. AA. (1967). *Generación del 27*. Ed. de Vicente Gaos. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (2018). Scholarly Publishers Indicators. Retrieved from http://ilia.cchs.csic.es/SPI/prestigio_expertos_2018.php.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sánchez-García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. [Poetic school canon and literary pedagogy in Baccalaureate. The invisible writers in the literature manuals] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Remedios Sánchez García. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación Campus Universitario de Cartuja C.P. 18071 (Granada). E-mail: reme@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

Remedios Sánchez García. Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Es autora de más de 40 artículos en revistas científicas y de cinco libros de autoría única en editoriales de reconocido prestigio (primer cuartil PSI). Asimismo ha coordinado otros catorce volúmenes colectivos y ha impartido medio centenar de conferencias en diferentes países. Especialista en novela del siglo XIX y en poesía contemporánea, su última obra publicada se titula *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española* (Akal, 2018).

EN TORNO A LA LECTURA LITERARIA EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN Y DIVERSIDAD(ES)

LITERARY READING IN TIMES OF GLOBALISATION AND DIVERSITY

A CERCA DA LEITURA LITERÁRIA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE(S)

Noelia IBARRA-RIUS & Josep BALLESTER-ROCA

Universitat de València

Fecha de recepción: 17.XI.2018

Fecha de revisión: 19.XI.2018

Fecha de aceptación: 10.XII.2018

<p>PALABRAS CLAVE: educación literaria lectura diversidad competencia literaria alfabetización formación del lector</p>	<p>RESUMEN: Los autores analizan el lugar de la lectura, en especial, la lectura literaria en nuestros días y reflexionan en torno a su necesidad en la lectura crítica del mundo, la aproximación al otro y la denuncia de prejuicios en torno a la diversidad naturalizados como válidos. En este sentido, apuntan las posibilidades de la lectura literaria en el ejercicio comprometido de la ciudadanía y el compromiso social. Asimismo, exploran la relación entre hábitos lectores y canon de los futuros profesionales de la educación como estrategia clave en la formación de lectores. Por último, defienden la intersección entre educación lectolitearia y social en los diferentes niveles educativos.</p>
<p>KEY WORDS: literary education reading diversity literary competence literacy reader training</p>	<p>ABSTRACT: Authors analyse the place of reading, especially literary reading, in our times and reflect on its necessity for the critical reading of the world, proximity to the other and denunciation of prejudices regarding diversity naturalised as valid. In this respect, they point out the possibilities of literary reading for the committed exercise of citizenship and social commitment. They also explore the relationship between reading habits and the canon of future education professionals as a key strategy in reader training. Finally, they advocate the intersection of literary reading education and social education at different educational stages.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: educação literária leitura diversidade competência literária alfabetização formação do leitor</p>	<p>RESUMO: Os autores analisam o lugar da leitura, em especial, da leitura literária na atualidade e refletem sobre a sua necessidade para uma leitura crítica do mundo, para a aproximação do outro e para a denúncia da naturalização dos preconceitos em relação à diversidade. Nesse sentido, apontam as possibilidades da leitura literária no exercício comprometido da cidadania e do compromisso social. Da mesma forma, exploram a relação entre hábitos leitores e os cânones que guiam os futuros profissionais da educação como estratégia fundamental na formação de leitores. Por último, definem a interseção entre educação lecto-literária e social em seus diferentes níveis educativos.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES: JOSEP BALLESTER-ROCA. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatua. Facultat de Magisteri. Avinguda Tarongers, 4., Universitat de València, 46022 València. Josep.ballester@uv.es

Venimos al mundo como animales lectores.

A. Manguel.

1. Algunas notas sobre la lectura en el siglo XXI

Desde el siglo XIX definimos la lectura como la condición necesaria e irremplazable para el aprendizaje, y en consecuencia, equiparamos el analfabetismo con la ignorancia, tal y como apunta Chartier (2008), pues en modo alguno puede reducirse a la mera traducción de fonemas o grafías a significantes, sino que requiere de un diálogo entre el texto y el receptor para la construcción y comprensión de su significado. Así, Cassany (2008) ha definido la lectura como un hecho histórico, dada la evolución experimentada en su concepción a lo largo de la historia y los diferentes contextos. Pensemos a tal efecto en las diferentes modificaciones que la invención de la imprenta supuso en un momento determinado para la lectura y la escritura o en las interrelaciones entre procesos comunicativos y tecnologías de la información y la comunicación.

Frente a concepciones y clasificaciones tradicionales que ubicaban la lectura en el marco de las actividades pasivas o receptoras en contraste con otras denominadas activas o productivas como la escritura, preferimos la noción de proceso comunicativo en el que la participación del receptor resulta esencial (Ballester, 2015) y subrayamos su papel como la herramienta básica tanto para el acceso al conocimiento y la consecución de los objetivos curriculares de las diferentes materias en todas las etapas educativas, como para la formación permanente (*life long learning*). Así, además de su innegable papel en el contexto educativo, como núcleo por el que pasan la mayoría de procesos de enseñanza-aprendizaje, y su destacada función en la adquisición y desarrollo de diferentes competencias básicas (Carlino, 2013, Cassany, 2006), también desempeña una relevante tarea en la formación integral del ser humano a través de las diferentes facetas de su existencia (Ibarra y Ballester, 2016a).

Si bien la asunción de su importancia parece constituir casi un lugar común en la mayoría de sociedades democráticas, constatado entre otros factores en la preocupación en torno a las estadísticas sobre su frecuencia y consideración en diferentes poblaciones y en la reiterada aparición en medios de divulgación de voces en torno a su defensa y necesidad social, así como de una ingente bibliografía con diferentes grados de especialización en torno a la temática, diferentes estudios alertan de la complejidad de esta actividad y de la necesidad de una educación lectora que

pueda dotar a los receptores de las estrategias, capacidades y destrezas necesarias para interpretar diferentes tipos de textos. Así por ejemplo, en educación superior distintos trabajos sobre la denominada alfabetización académica o literacidad académica (Carlino, 2006; 2013 y Cassany, 2006) demuestran cómo el alumnado universitario se enfrenta con asiduidad en su vida académica a retos de aprendizaje que tienen como base la lectura y que demandan competencias lectoras para las que no han recibido una formación específica, más allá de la propia de la escolaridad obligatoria. De hecho, si efectuamos un breve recorrido por la enseñanza de la lectura en las diferentes etapas educativas descubriremos que se centra en esencia, en la etapa de educación infantil y primaria y posteriormente, en secundaria desplaza su foco de interés hacia la lectura literaria, comprendida en gran medida, como la transmisión de conocimientos en torno al libro impreso y las obras canónicas (Ballester e Ibarra, 2015).

Además, con gran frecuencia las prácticas lectoras que se promueven en el contexto escolar olvidan la necesaria vinculación de la competencia lectora y la competencia comunicativa en relación con el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación. Nos referimos a cómo su progresiva introducción en la vida cotidiana incide en las formas, soportes, estrategias, destrezas y modalidades de comunicación de los ciudadanos de sociedades democráticas contemporáneas, pero no encuentran su lugar en numerosas aulas. De hecho, las prácticas de lectura y escritura han experimentado tales modificaciones y se enfrentan a tales retos que Ferreiro (2011) las ha resumido mediante el término revolución, como también Chartier emplea el término “revolución digital” para explicar la modificación simultánea que ha supuesto “los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación y las maneras de leer. Tal simultaneidad resulta inédita en la historia de la humanidad”. (2008: 34).

Sin embargo, y pese al aparente consenso en torno a su importancia en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, su papel para la formación integral del ser humano y las necesidades comunicativas contemporáneas, la lectura no se encuentra entre los hábitos preferidos de gran parte de la población española (Ballester e Ibarra, 2016), ni parece gozar del prestigio suficiente como para ser objeto de grandes dotaciones en las políticas gubernamentales, sino que por el contrario, su presupuesto asignado suele ser de los primeros que se reduce en tiempos denominados de crisis. Como tampoco la educación lectora goza de un lugar destacado en las etapas educativas superiores, esto es, una vez hemos garantizado un cierto

dominio del código escrito por parte del alumnado, que no tiene por qué implicar un hábito lector o un descubrimiento del placer estético y lúdico. Por este motivo, Villanueva aboga por la necesidad de rescatar la lectura en la labor docente y de esta forma recuperar una competencia que se está perdiendo en las sociedades contemporáneas: la lectura literaria:

quizás el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la labor docente sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia puede que se esté perdiendo, y existe la contradicción de que, en nuestras sociedades, si profundizamos un poco bajo el oropel de la epidermis nos encontramos con que la capacidad de comprensión de textos complejos por parte de los ciudadanos que salen del sistema educativo es cada vez menor (2016: 31).

2. La lectura literaria en la lectura del cosmos

En efecto, pese a la asunción generalizada de la relevancia de la lectura como actividad social y de la necesidad de realización de constantes y diferentes prácticas letradas en la vida cotidiana (Cassany, 2008, 2012), como también de la importancia de la lectura literaria en la formación del individuo, un estudio del panorama de titulaciones universitarias a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior nos desvela la progresiva pérdida de protagonismo de la literatura en términos de materias de planes de estudios y de créditos en relación con los porcentajes totales de una titulación (Ibarra y Ballester, 2016a).

Entre los diferentes motivos que explican el cambio de percepción social de la lectura literaria subyace una perspectiva neoliberal de la educación, concebida de acuerdo con criterios capitalistas y valores mercantilistas para los que la lectura, y sobre todo la literaria, no constituye un bienpreciado dado que no permite producir beneficios directos y, por tanto, no puede ocupar el mismo lugar que las disciplinas de carácter científico o situarse en el eje de titulaciones capaces de generar sustanciales ofertas de ocupación para sus estudiosos. Entre otros efectos de la globalización se concreta aquí una concepción restrictiva de la educación construida de acuerdo con los valores de mercado, centrada en la consecución de un progreso medido mediante el crecimiento económico, en un intento por eliminar cualquier esfera pública que pueda generar oposición a las políticas, instituciones, ideologías y valores de mercado (Giroux, 2016). Esta construcción del currículo educativo de acuerdo con criterios de lucro,

explica, de acuerdo con Nussbaum, la tendencia de eliminación de humanidades y artes en educación primaria, secundaria, técnica y universitaria en gran número de naciones del mundo debido a su reducción a “adornos inútiles en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global”. (2016: 14).

¿Por qué entonces seguir abogando por la lectura, en especial literaria, en tiempos y sociedades como las contemporáneas y por qué defender su pertinencia en los currículos educativos actuales? Las razones que explican su necesidad son múltiples y variadas, pero podríamos comenzar con la síntesis realizada en la argumentación de Compagnon (2006). En primer lugar, este investigador señala la mimesis como medio cognoscitivo y pedagógico, sin olvidar la inherente vertiente lúdica, ya que gracias a ella el ser humano puede aprender por medio de la ficción. Así, la literatura presenta diferentes espacios, culturas, realidades, personajes y tramas a través de cuya lectura el receptor puede aproximarse, identificarse o contrastar modelos, prácticas, opiniones, valores y maneras pensar. Por tanto, puede erigirse en un instrumento de gran valor para la interpretación de la realidad circundante, pues el ejercicio de la lectura no solo contribuye a la formación y desarrollo de la competencia lectora y literaria, sino que además, permite aprehender conocimientos, modelos, referentes y patrones socioculturales.

Si bien no resulta un argumento novedoso en cuanto a la descripción de las funciones de la literatura, pues ya Aristóteles había defendido su papel como medio de conocimiento gracias a su privilegiada capacidad de mimesis, pero sí que subraya una de las notas esenciales de su singularidad. Así, la lectura literaria permite al lector adentrarse en un cosmos de ficción desde el que contemplar, habitar y experimentar toda una galería de lugares, espacios, comportamientos y retratos vitales y de esta manera expandir los límites de nuestra mirada, y por tanto, de nuestra existencia.

De ahí que Todorov condense su aprecio hacia la literatura mediante una breve pero densa afirmación: “porque me ayuda a vivir” (2009:15), ya que “nos proporciona sensaciones irremplazables que hacen que el mundo real sea más bello y tenga más sentido. Lejos de ser un simple añadido, una distracción reservada a las personas educadas, permite que cada uno responda mejor a su vocación de ser humano” (2009: 15).

Por este motivo, el texto literario constituye un poderoso agente de socialización, presentación y representación de diferentes realidades y colectivos. En este sentido, la lectura literaria

amplía las fronteras de nuestro universo al permitirnos conocer realidades diferentes a la propia y enriquece la experiencia vital personal. De esta manera, no sólo contribuye a la “formación de uno mismo” sino que también se adentra en el “camino hacia el otro” en palabras de Compagnon (2006: 68). Tal y como nos explica Nussbaum (1995: 11): “la literatura se centra en lo posible, invitando a sus lectores a preguntarse sobre sí mismos”, o en palabras de Piglia sobre un relato de Borges que pueden perfectamente extrapolarse, pues: “la lectura es a la vez la construcción de un universo y un refugio frente a la hostilidad del mundo” (2005: 29).

Gracias a la literatura, y en especial, la literatura infantil y juvenil en el caso del niño o el joven en edad escolar como destinatario modelo, el lector puede conocer y reconocerse y de esta forma, contribuir al proceso de construcción de la identidad individual y social a través de la identificación y el reconocimiento de las diferentes pertenencias que recorren transversalmente al ser humano, tal y como apunta Maalouf (1999). Por una parte, la lectura literaria permite elaborar un espacio propio, esa habitación propia que defendía Virginia Woolf, pero también conjugar los diferentes universos culturales a los que el ser humano pertenece, tal y como ha apuntado Petit en sus investigaciones (1999). La lectura literaria así, participa de los diferentes procesos madurativos que de forma progresiva configuran la identidad de cada individuo, de cada lector.

De esta manera, no solo constituye la herramienta fundamental para el acceso al saber, la ordenación, adquisición y reflexión de diferentes conocimientos, sino que también proporciona a su lector las claves para la comprensión de la realidad circundante y la lectura del universo. Nos ubica por tanto, en el cosmos al ampliar las fronteras de nuestro entorno conocido, y en este sentido “la literatura, en su aspecto de logos, es una serie de ventanas e, incluso, de puertas”. (Lewis, 2000: 137).

En segundo lugar, proporciona al individuo una herramienta irremplazable ante el abuso de poder o la perpetuación de estereotipos, nos referimos a la formación crítica del lector. Por una parte, le permite adentrarse en la cosmovisión de un determinado autor y tomar contacto con patrones, modelos culturales, afectivo-sexuales o de género que se transmiten desde sus páginas, y en este sentido, puede permitir la identificación, la reflexión y la denuncia de actitudes discriminatorias, xenófobas, clasistas o sexistas, entre otras (Ballester e Ibarra, 2015). Nussbaum explica en estos términos la experiencia del lector literario, pues para ella el texto:

proporciona consideraciones que deberían desempeñar un papel (aunque no como fundamentos ajenos a toda crítica) en la construcción de una teoría moral y política adecuada: segundo, que desarrolla capacidades morales sin las cuales los ciudadanos no tendrían éxito en alcanzar los resultados de cualquier teoría política-moral, por más excelente que ésta pueda ser (1995: 47-48).

Frente al intento de imposición del pensamiento único como pilar de la globalización denunciado entre otros por Chomsky y Ramonet (1996) o Estefanía (2003) y del incremento de las migraciones como una de las consecuencias más dramáticas de su extensión, la lectura literaria permite plantear interrogantes, reconocer las diferentes diversidades que recorren las sociedades contemporáneas y cuestionar la construcción de la desigualdad social a partir de la diferencia. En este sentido, diferentes investigaciones han apuntado la necesidad de analizar, comprender, reflexionar y desvelar la ideología subyacente en los textos literarios, en especial, aquellos destinados de forma preferente a las generaciones en edad escolar, como estrategia para comprender las diferentes desigualdades que vertebran el currículum y denunciar la construcción interesada de la diferencia y la alteridad como elemento negativo del binomio maniqueo nosotros-ellos (Aguilar, 2015; Ballester e Ibarra, 2015).

Por último, Compagnon se centra en su potencial para el desarrollo de la vertiente estética del lenguaje, ya que su poder radica en que además “suple los defectos del lenguaje” (2006: 43). En esta misma línea se enmarca Lewis cuando afirma: “leer bien no es un mero placer adicional –si bien también puede serlo-, sino un aspecto del poder que las palabras ejercen sobre nosotros, y por tanto, un aspecto de su significado” (2000: 93).

De esta manera podemos leer por ejemplo, las letras de Primo Levi como una manera de nombrar el horror vivido en el campo de exterminio nazi y un intento de exorcizar los demonios a través del lenguaje literario o la necesidad de distancia de Semprún precisamente antes de poder comenzar a verbalizarlo. La lectura literaria permite así al ser humano no solo nombrar el mundo, sino aprehender los aspectos más espeluznantes de la realidad a través de su designación, enfrentarse a la atrocidad y sus límites, darle forma y fijarla para la memoria colectiva de la humanidad.

Gracias a la lectura, el ser humano se apropia del legado cultural de una comunidad, construye la historia y se sumerge en el cosmos creado por la ficción literaria a través de la palabra y su disfrute estético, tal y como nos regala por ejemplo, García Márquez en el inicio de *Cien años de*

soledad: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo”.

3. El papel transformador de la lectura

Los efectos perniciosos de la lectura y la lectura literaria han sido señalados en diferentes etapas y contextos históricos. Desde las palabras del irónico opúsculo de Voltaire de diciembre de 1764 publicadas un año más tarde en las que aboga por la prohibición de la lectura de los padres y madres a sus hijos con la finalidad de “evitar que les llegue la tentación diabólica de instruirse” (en Ballester, 2015: 105) a las diferentes prohibiciones a colectivos, como por ejemplo a los esclavos durante los siglos XVIII y XIX, con la finalidad de anular cualquier posibilidad de pensamiento contrario a los intereses de la clase dominante y censuras de textos, en forma de expurgaciones, prohibiciones o destrucción de ejemplares y volúmenes únicos de los que contamos con diferentes ejemplos a lo largo de la historia.

Así, entre otros podemos citar diferentes listas de textos condenados por la Inquisición, pero también durante diferentes regímenes dictatoriales, recordar escenas de la quema de libros en Berlín y otras ciudades alemanas durante el régimen nazi o la destrucción de bibliotecas con el consiguiente efecto de la pérdida de miles de manuscritos como la de Alejandría o la de Sarajevo entre otras. Ejemplos significativos como los anteriores podemos rastrear hasta nuestros días, así como muestra podemos recordar la relación de obras que de forma periódica publica la Asociación de Bibliotecarios Estadounidenses (*American Library Association*, ALA) de acuerdo con las denuncias recibidas respecto a obras consideradas perniciosas para la ciudadanía, con gran frecuencia procedentes de padres y docentes que alertan de los riesgos contenidos en determinados títulos. Entre los principales motivos para solicitud de retirada de las obras de las bibliotecas destaca el empleo de lenguaje ofensivo y la aparición de temas considerados inadecuados para una determinada franja de edad, pero también aquellos polémicos o que generan controversia, en especial temáticas vinculadas a la diversidad, inmigración, sexualidad, racismo, religión o ideología.

Tras estas censuras subyace una nota común: la comprensión de la literatura como un material cuya única finalidad radica en transmitir un mensaje pedagógico a su destinatario, en especial en el caso de la literatura infantil al niño o al joven como receptores modelo. Esta noción utilitaria enmascara una concepción de la adolescencia y la

infancia como etapas necesitadas de protección a ultranza, pero también del lector como un receptor permeable a los diferentes peligros que el texto encarna.

Si bien la literatura ha sido tachada de mero ornamento y tildada de innecesaria por su escasa rentabilidad directa, comprendida en términos del capitalismo neoliberal, los diferentes intentos de supresión y eliminación no se explican simplemente por la falta de una aplicación directa, sino que precisamente aluden a un poder innegable e irremplazable, a su “potencial para contribuir de una manera definitiva a nuestra vida pública” (Nussbaum, 1995: 49), pues “como lo han sabido siglos de dictadores, una multitud analfabeta es más fácil de gobernar [...] los libros, más que ninguna otra creación humana, han sido la perdición de las dictaduras” (Manguel, 2006: 316). En este sentido, el poder de la lectura literaria no se diluye en la exploración y conocimiento personal del lector y la configuración de su identidad, sino que extiende sus tentáculos a la esfera pública en la medida en la que puede contribuir a los procesos de transformación de los seres humanos.

El necesario diálogo que el lector establece con el texto literario para la construcción del significado implica la interpretación, reflexión y apropiación crítica de tramas y personajes próximos o diferentes a su realidad circundante a través de los que experimenta los avatares de la ficción. De esta forma el receptor reconoce e identifica elementos de su mundo y se adentra en la elección de otras posibilidades de actuación y de ejercicio de su ciudadanía, sin renunciar a una valiosa experiencia estética. De ahí los posibles peligros que implica por ejemplo, para regímenes autoritarios o dictatoriales y los distintos intentos por vetar el acceso a textos que pudieran contener el germen de la subversión al plantear alternativas o avivar el cuestionamiento del orden establecido.

La propia literatura literaria nos regala una galería de personajes en los que la lectura ha ejercido una poderosa transformación, desde el universal hidalgo Alonso Quijano, pasando por Ana Karenina, Ana Ozores o Enma Bovary, entre otros personajes, su poder genera mutaciones en las trayectorias vitales de estos personajes. Así también lo denuncia Bollman (2006) en su recorrido por la historia de la lectura femenina a partir de la metamorfosis de la mujer en un peligro, tal y como se explica en el paratexto de la solapa:

Pero desde el instante en el que concibieron la lectura como una posibilidad de cambiar la estrechez del mundo doméstico por el espacio limitado del pensamiento, la imaginación, pero también del saber, las mujeres se volvieron peligrosas. Leyendo se

apropiaron de conocimientos, saber y experiencias y que habían estado fuera de su alcance y sólo reservadas a los hombres. (2006: sp)

En efecto, la lectura implica peligros para su receptor, como la pérdida de certezas, el derrumbamiento de prejuicios considerados hasta ese momento como la única posibilidad de acercamiento a una realidad, la posibilidad de vivir otras vidas y elaborar el propio universo, la necesidad de reflexión crítica y de participación activa en el cosmos como pilares del ejercicio consciente de la ciudadanía. De esta forma se explica la rebeldía subyacente en la lectura literaria y su poder contra regímenes autoritarios, los efectos deshumanizadores del neoliberalismo económico y los discursos neoconservadores o los intentos de adscribirnos a una única e inmutable identidad y pertenencia.

La lectura literaria ostenta por tanto, la mágica facultad de transformar, de exorcizar demonios, conjurar la locura, construir un espacio propio para el ser humano y sobre todo, de hacerle soñar con la posibilidad de transformar la realidad para mejorarla, aunque en ocasiones se limite a un cambio poco visible. A tal efecto Manguel (2006:70-71) reflexiona sobre las posibilidades reales de intervención de un texto literario por ejemplo, sobre la realidad de los que padecen sida en Sudáfrica y apunta que tal vez “tampoco haya ningún poema, por mal escrito que esté, que no pueda contener, para su lector secreto y elegido, un consuelo, una llamada a las armas, un resplandor de felicidad, una epifanía”.

En este sentido, Cabré (1999: 27) considera la ficción como “la respuesta inmediata al poder, amb independencia de l'època en la qual estem”, ya que plantea alternativas a la visión única que dictaduras, totalitarismos o integristas desean imponer. Si cada personaje es dueño de su propia verdad, el lector puede acceder al relativismo que las diferentes perspectivas y verdades le ofrece y así, cuestionar la ideología imperante. La lectura literaria supone una transgresión contra la norma vigente, porque a través de la identificación del lector con sus tramas y del conocimiento de la trayectoria vital de una galería de personajes puede poner del revés todos los valores preponderantes hasta ese momento y puede incitarnos a la desobediencia, la rebeldía o al pensamiento crítico, diferente al hegemónico. Precisamente por expresar ideas o emociones distintas a las dominantes en una época determinada o el cuestionamiento de piadosas creencias, Lurie (1990) califica de subversivas a gran parte de las obras de la literatura infantil, como *Tom Sawyer*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *Peter Pan* o *El viento en los*

saucos, como también Manguel al Quijote, pero sus palabras podrían perfectamente extrapolarse a la lectura literaria y su defensa:

contra la autoridad arbitraria de los nobles y los ricos, contra el egoísmo y la infidelidad de la gente de pueblo, contra la arrogante equivocación de los letrados y universitarios, Don Quijote insiste en que el principal deber de un lector es actuar en el mundo con honestidad moral e intelectual, sin dejarse vencer por eslóganes tentadores y exabruptos emotivos, ni creer sin examinar noticias aparentemente veraces. Quizás ese modesto principio suyo pueda hacernos, como lectores en esta sociedad caótica en la que vivimos, más tolerantes y menos infelices. (2016: 22-23)

En este sentido, la lectura literaria permite conquistar algunas de las metas educativas contemporáneas, ya que fomenta el acceso al conocimiento, valores y relaciones sociales desde las que promover el compromiso, la implicación social, el pensamiento crítico y la alfabetización, por tanto, esa “actuación en el mundo con honestidad moral e intelectual” postulada arriba por Manguel para sus lectores y desde la que contribuir a la concepción del cosmos como espacio democrático para todos sus habitantes.

4. Hábitos lectores y educación lectora

La investigación en torno al perfil lector y los hábitos de lectura de la población española se enmarca en dos fuentes básicas, el *Estudio de hábitos de lectura y compra de libros en España*, efectuado entre 2000 y 2012 por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura y tras la suspensión de la realización de este trabajo, la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales* generada por el MCED aproximadamente cada cuatro años, cuya última edición corresponde a los años 2014-2015, hasta la nueva edición del Estudio de FGEE con cifras procedentes del año 2017 (FGEE, 2018).

Sin embargo, con frecuencia encontramos planteado el análisis de los hábitos lectores, y en especial, de las generaciones en edad escolar, y más en particular, en el caso de la presentación de los resultados de su comprensión lectora obtenidos a través de informes internacionales como PISA en términos semejantes a la célebre dicotomía apocalípticos versus integrados. Así, hemos asistido ya en varias ocasiones a la muerte de la lectura o al vaticinio de la desaparición de los lectores como una suerte de especie en extinción,

sobre todo, vinculados a la irrupción de determinadas prácticas tecnológicas.

No obstante, con frecuencia olvidamos que gran parte de esas prácticas que se supone traerán consigo el fallecimiento de la lectura requieren precisamente de ella para su realización y que plantean diferentes retos a su lector para su comprensión (Cassany, 2008). Quizás, en estos planteamientos subyace una concepción reduccionista de la lectura vinculada de forma estricta al soporte papel y centrada en el aprendizaje de los mecanismos más elementales de descodificación, pues no aborda la diversidad de prácticas relacionadas con la recepción y producción de mensajes que realizamos con frecuencia en la vida cotidiana.

En este sentido, podemos encontrar notables divergencias entre la forma de plantear la enseñanza de la lectura y la lectura literaria y las prácticas letradas que pueden realizarse en el seno de la institución escolar. Nos referimos a cómo en gran número de aulas españolas todavía la educación lectora se funde con la enseñanza de la literatura en una concepción del texto literario reducida a la memorización de información relativa a obras, movimientos, autores y obras calificadas de modélicas o canónicas. Este modelo de corte positivista, centrado en la construcción de una historia literaria nacional a partir de una progresión cronológica, en el que la literatura y su lectura pierden protagonismo ante la acumulación memorística como única vía de comprobación del aprendizaje del alumnado, convive también con el modelo textual como aproximación a la obra literaria y su identificación de los elementos literarios definitorios de un texto en detrimento de los actuales postulados de la educación literaria (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Equipo Peonza, 2001; Ibarra & Ballester, 2016a y b, Mendoza, 2012).

Entre los efectos más peligrosos de estas divergencias destacan a nuestro juicio la creación de prejuicios en el alumnado de los diferentes niveles educativos respecto a la lectura, pues con frecuencia la equipara a una materia escolar y a la prescripción de textos que poco tienen que ver con sus hábitos de ocio y que además, se centra de forma exclusiva en obras impresas, seleccionadas por el docente de acuerdo con una interpretación restrictiva del currículum como presentación de la historia literaria nacional de acuerdo con una perspectiva cronológica en la que se suceden en el tiempo movimientos, autores y obras. Además, en gran número de ocasiones, las programaciones de aula suelen seguir una progresión temporal desde las primeras obras consideradas canónicas de una determinada literatura, por lo que los

textos más próximos en el espacio y en el tiempo quedan postergados a etapas finales del curso.

Asimismo, hemos constatado cómo pese a las diferencias entre los distintos modelos que en la actualidad conviven en las aulas, gran parte confluye en una práctica común: la vinculación de las experiencias lectoras al cumplimiento de una tarea escolar y a la evaluación de la realización o no de la lectura del texto en cuestión. La lectura se convierte así en el mecanismo para la consecución de otra finalidad y de esta forma, pierde para su receptor todo posible componente placentero, lúdico o disfrute estético, aspectos clave en su consideración como actividad digna de repetirse más allá de las fronteras de las aulas y, por tanto, en la formación de hábitos lectores estables.

Este problema se agrava si nos adentramos en la formación de los futuros profesionales de la educación, pues sobre todo, en el caso de los maestros su práctica profesional conllevará la mediación entre el niño y el texto literario y su educación lectora y literaria procede de los modelos que acabamos de describir. Diferentes estudios han explicado los hábitos de lectura, en especial de los universitarios españoles que se convertirán en docentes y mediadores educativos y socioculturales y han revelado la escasa afición a la lectura voluntaria de este colectivo (Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002; Díaz Armas, 2008; Granado & Puig, 2014; Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008).

En este sentido, resulta esencial abordar la relación entre el escaso hábito lector de esta población, cuyo perfil es calificado por Granado y Puig (2014) como débil o inmaduro, dada su marcada preferencia por libros de impacto mediático o centrados en la lectura prescriptiva y el desempeño de su futura práctica profesional. Distintos trabajos han señalado la importancia de la educación literaria en la escolaridad, con especial atención a las primeras etapas educativas, así como la importancia de la función del mediador para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria, la creación de hábitos de lectura estables más allá de las aulas y la construcción del significado del texto (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Benavides & Peterson, 2010; Duszynski, 2006; Ibarra & Ballester, 2016b, 2017; Machado, 2002; Mendoza, 2004; Munita, 2016).

La relación personal establecida por cada docente con la lectura, así como su competencia lectora y literaria e incluso, su hábito lector, repercutirán sin duda en la configuración del canon de aula y en la concepción que de las diferentes lecturas se transmita a las futuras generaciones en edad escolar (Applegate & Applegate, 2004; Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, 2013; Colomer

& Munita, 2013; Cremin, et al. 2009; Duszynsky, 2006; Granado & Puig, 2014; Lockwood, 2011; Munita, 2013, Nathanson et al. 2008). En esta línea, diferentes investigadores (Díaz-Plaja & Prats, 2013; Ibarra & Ballester, 2016b, Colomer & Munita, 2013 o Contreras & Prats, 2015, entre otros) apuntan la necesidad de incidir en la formación inicial del docente en su educación lectora y literaria, pues “las prácticas didácticas en lectura literaria tendrían un fuerte arraigo en el bagaje personal de las lecturas y en la identificación con una identidad lectora, que, en el mejor de los casos, se pretende proyectar hacia los estudiantes” (Munita, 2017).

Si bien somos conscientes de la dificultad de poder aceptar sin matices identificaciones directas entre buen lector y buen mediador sí que creemos esencial defender la importancia de la figura del futuro profesional de la educación, del maestro, del profesor y del mediador como lector y su papel en la promoción de hábitos lectores. De ahí también la importancia de su educación lectora y literaria, pero también de la necesidad de su concepción con carácter interdisciplinar y transversal que permita superar los límites compartimentales de las materias en el contexto educativo en pos del desarrollo de la identidad personal, de la capacidad de leerse y de leer el mundo y de reflexionar para transformarlo y ejercer la ciudadanía de forma activa.

5. En torno al canon de obras

En la compleja tarea que acabamos de describir, el canon formativo del profesional que ejercerá en el futuro la tarea de mediador representa un aspecto clave para la formación de hábitos lectores estables en el alumnado. Esta aseveración en modo alguno pretende preconizar una concepción mecanicista del aprendizaje, ni ampararse en un discurso retórico centrado en loar las bondades del texto literario al compás de su conversión en un instrumento utilitario al servicio de una determinada ideología o defender una selección de textos reduccionista, centrada en la presencia de un determinado tema o cuota curricular a la que responder.

Por el contrario, nuestra postura se enmarca en una línea de investigación en el seno de la educación literaria, defendida por diferentes investigadores en torno a la necesidad de apertura de un canon escolar construido con frecuencia desde un modelo historicista, articulado en torno a obras, autores y periodos de una determinada literatura (Ballester & Ibarra, 2015; Cerrillo, 2007; Martos & Martos, 2016; Mendoza, 2004). Como tampoco la voluntad de trascender las

fronteras de un canon articulado de forma exclusiva en torno a las obras consideradas modélicas de una determinada literatura debe convertirse en el cumplimiento de una cuota pedagógica o en la respuesta a trabajar un determinado valor, competencia o tema transversal. Centrar la recomendación de lecturas de una clase o construir la lista de lecturas obligatorias de un trimestre a partir de la voluntad manifiesta de encontrar una determinada enseñanza respecto a por ejemplo, la inmigración o la diversidad, implicaría una concepción utilitarista de la literatura y una reducción exclusiva a su función pedagógica, moral y política en detrimento de su potencial para la lectura crítica del cosmos y el ejercicio comprometido de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas.

Por este motivo, apuntamos como elemento clave para la mediación el conocimiento de un abanico de lecturas literarias en el que diferencia, diversidad y alteridad se vean representadas desde distintas perspectivas, pues evidentemente, la creación de un canon requiere de conocimientos respecto a las obras susceptibles de ser seleccionadas y de la capacidad crítica de reflexionar en torno a la ideología subyacente tras ellas. El análisis crítico del discurso literario de toda obra no sólo constituirá un aspecto previo a su elección, sino que podrá convertirse en la actividad esencial de la práctica lectora, pues desde el análisis, debate, comentario y sobre todo, interacción entre el texto literario y su receptor se podrá fomentar la construcción de marcos interpretativos del mundo desde una mirada mucho más abierta y crítica.

Abogamos por tanto, por una educación lectoliteraria capaz de dar respuesta las diferentes transformaciones sociales desde la construcción de un canon plural en el que se vean reflejadas alteridad y diversidad, tanto desde el punto de vista de las temáticas, como de las voces, géneros, procedencias, discursos y, en definitiva, como estrategia configuradora. De esta manera, el alumnado, como lector modelo de esta selección, podrá generar procesos de identificación, comprensión y aproximación a diferentes realidades y entablar un diálogo con la realidad circundante desde el que cuestionar la transmisión de estereotipos de todo tipo.

6. Educación lectoliteraria y social: a manera de conclusión

Entre los retos de la educación lectoliteraria contemporánea hemos destacado la formación de hábitos lectores estables y lectores competentes. Para la consecución de este objetivo no es suficiente una mediación restringida a potenciar el

acceso a la literatura sino que debe perseguir el desarrollo de hábitos de reflexión crítica y permitir al alumnado enfrentarse de forma autónoma a la construcción del significado de un texto y comprender la ideología subyacente en su discurso. En este punto radica la intersección entre los núcleos de interés de la educación lectoliteraria y social, ya que confluyen en el “empeño por despertar conciencias críticas”, puesto que ambas “están en condiciones de interrogar el mundo y desvelar en qué aspectos este ha de ser cooperativamente mejorado”. (Caride & Pose, 2015).

Para la conquista del pensamiento crítico y la responsabilidad social que la ciudadanía implica, desde nuestra perspectiva, resulta esencial una conciliación entre la enseñanza de la lectura y la literatura, el lector y el sistema educativo, con el objetivo de modificar extendidos prejuicios al respecto de la lectura literaria como actividad de escasa consideración social, reservada a élites culturales o de ínfima rentabilidad en la actual lógica neoliberal de mercado. En este sentido, defendemos la urgente necesidad de

concebir la lectura y la lectura literaria como una responsabilidad educativa no exclusiva del profesorado de materias lingüísticas, sino como la clave para enseñar al alumnado a leer el mundo, pensar de forma crítica y actuar de forma comprometida en las sociedades que habitan ante las diversas formas de desigualdad social, prejuicios y actitudes xenófobas, discriminatorias, racistas o sexistas.

Frente a la falacia del monoculturalismo, la negación o intento de control de la diversidad consustancial a todo colectivo humano y a la extensión de la consideración de la diferencia como base de la desigualdad económica, la lectura literaria constituye una oportunidad pedagógica irremplazable, ya que inaugura un espacio que trasciende las fronteras de las aulas y se adentra en el ámbito de la construcción de las múltiples y mutables identidades que configuran al ser humano desde la conexión entre la esfera personal y pública, al ofrecer en sus páginas una mirada alternativa y crítica al cosmos, la historia y la

memoria de la humanidad y fomentar procesos de cambio, transformación personal y social y actuación como parte del ejercicio de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2015). Gènere i formació d'identitats en la formació inicial de mestres de L1J. En Alcañiz, M. (dir.) *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I 2016* (pp. 77-82). Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). “The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers”. *The Reading Teacher*, 57, pp.554-563.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27 (2).
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2016). La educación literaria, lectora y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
- Benevides, T., & Peterson, S.S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Bollman, S. (2006). *Las mujeres, que leen, son peligrosas*. Madrid: Maeva.
- Caride, J. A., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 14: 65-80.
- Cabré, J. (1999). *El sentit de la ficció. Itinerari privat*. Barcelona: Proa.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y saber escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). *L1J. Una literatura mayor de edad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En Millán, J. A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2008* (pp. 23-39). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Chomsky, N., & Ramonet, I. (1996). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-47.
- Compagnon, A. (2008) *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Cuadernos del Acantilado.
- Contreras, E., & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- Díaz-Plaja, A., & Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-29.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29.
- Estefanía, J. (2003). *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar.
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) (2018). *Barómetro. Estudio de hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37 (2), 423-438. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3, 15-26.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 11, 93-112.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016a). La literatura en la formación universitaria desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Alpha*, 47, 303-317.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016b). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 90, 41-52.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba.
- Lurie, A. (1990). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Manguel, A. (2006). *Nuevo elogio de la locura*. Barcelona: Lumen.
- Manguel, A. (2016). La lectura como acto fundador. En Millán, J. (coord.) *La lectura en España Informe 2017* (pp. 17-27). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Martos, A., & Martos, E. (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5 (1), 10-40.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* 15 (2), 77-97.
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe*, 17. Doi:10.15645/Alabe2018.17.2.

- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313-321.
- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 11, 42-80.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Villanueva, D. (2016). Leer literatura, hoy y siempre. En Millán, J. (coord.) *La lectura en España Informe 2017 (27-37)*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). [Literary reading in times of globalisation and diversity] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Josep Ballester-Roca. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat de Magisteri. Avinguda Tarongers, 4. Universitat de València, 46022 València. E-Mail: Josep.ballester@uv.es

Noelia Ibarra-Rius. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat de Magisteri. Avinguda Tarongers, 4. Universitat de València, 46022 València. E-Mail: Noelia.ibarra@uv.es

PERFIL ACADÉMICO

Josep Ballester-Roca. Catedrático del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura en la Universitat de València. Sus investigaciones se centran en aspectos de la educación literaria e intercultural en contextos multilingües. Es autor, entre otros libros, de *Sobre l'horrible perill de la lectura* (2011) o *La formación lectora y literaria* (2015). Coordina el grupo de investigación "Educación Lectora, Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad" en el que participan profesores de diversas universidades. En la actualidad dirige la revista de investigación *Lenguaje y Textos*.

Noelia Ibarra-Rius. Profesora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura y Vicedecana de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación e innovación relacionados con la educación literaria e intercultural y la literatura infantil y juvenil en la formación de la ciudadanía. Como profesora invitada ha visitado diferentes universidades tanto europeas como americanas, en las cuales ha impartido docencia en cursos, masters y programas de doctorado.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y ELE: REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA, INTERCULTURALIDAD Y COMPETENCIA PRAGMÁTICA-DISCURSIVA EN ESTUDIANTES DE MOVILIDAD

SOCIAL CONSTRUCTION AND SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: METALINGUISTIC REFLECTION, INTERCULTURALITY AND PRAGMATIC DISCOURSE COMPETENCE IN MOBILE STUDENTS

CONSTRUÇÃO SOCIAL E ELE: REFLEXÃO METALINGÜÍSTICA, INTERCULTURALIDADE E COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA DISCURSIVA EM ESTUDANTES DE MOBILIDADE

Natasha LEAL RIVAS

Università degli Studi di Napoli Federico II

Fecha de recepción: 14.XI.2018

Fecha de revisión: 07.XII.2018

Fecha de aceptación: 23.XII.2018

PALABRAS CLAVE:

ELE
aprendizaje
significativo
competencia
intercultural
literacidad digital
Erasmus

RESUMEN: El presente estudio nace con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de Español Lengua Extranjera (ELE) desde la investigación lingüística y multidisciplinar interrelacionando fundamentos teóricos de la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso de Géneros, la pragmática intercultural y la Pedagogía Social aplicados a ELE. El marco teórico justifica la experimentación de una propuesta de investigación-acción en estudiantes italianos de movilidad, durante el año académico 2016/2017. El objetivo del estudio ha sido desarrollar un proceso de aprendizaje significativo de ELE en niveles iniciales, donde se integran de forma holística la construcción social, el aprendizaje gramatical y el desarrollo de una competencia pragmático discursiva intercultural adaptada a las necesidades comunicativas del aprendiente. Desde el tratamiento de estereotipos de género a través del fenómeno gramatical de la feminización de las profesiones en español se articula una propuesta didáctica que subraya la importancia de fomentar desde los niveles iniciales una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC) a partir de textos periodísticos en línea que permiten al aprendiente observar y aprender a analizar esquemas lingüísticos elaborados que se propician en el entorno sociocultural de la interacción comunicativa y que condicionan el uso lingüístico.

CONTACTO CON LOS AUTORES: NATASHA LEAL RIVAS. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II. Porta di Massa, 1. 80134. Napoli Email: lealrivas@unina.it

<p>KEY WORDS: SFL meaningful learning intercultural competence digital literacy Erasmus</p>	<p>ABSTRACT: The purpose of this study is to seek to improve the Spanish as a foreign language teaching/learning process through linguistic and multidisciplinary research, interrelating the theoretical foundations of text linguistics, gender discourse analysis, intercultural pragmatics and social pedagogy applied to Spanish as a foreign language. The theoretical framework warranted experimentation with an action research proposal carried out with mobile Italian students during the 2016/2017 academic year. The aim of the study was to develop a meaningful learning process to Spanish as a foreign language at beginner levels, in which social construction, grammatical learning and the development of intercultural pragmatic discourse competence adapted to the communicative needs of the learner are integrated holistically. From the treatment of gender stereotypes through the grammatical phenomenon of the feminisation of professions in Spanish, a didactic proposal was articulated that emphasised the importance of promoting, at beginner levels, critical intercultural communication competence (ICC) using online journalistic texts that enable the learner to observe and learn to analyse elaborated linguistic schemas that are fostered in the sociocultural environment of communicative interaction and determine linguistic use.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: ELE aprendizagem significativa competência intercultural alfabetização digital Erasmus</p>	<p>RESUMO: O objetivo deste estudo é melhorar o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE) com base nos fundamentos teóricos interdisciplinares da Linguística do Texto, de Análise de Discurso de Gênero, da Pragmática Intercultural e da Pedagogia Social aplicada à ELE.</p> <p>O referencial teórico justifica a experimentação de uma proposta durante o ano acadêmico 2016/2017 em estudantes italianos de mobilidade de domínio básico para desenvolver, dentro do curso de preparação de espanhol, um processo de aprendizagem holística da linguagem focada na construção social através de aprendizagem gramatical e competência pragmático-discursiva intercultural.</p> <p>Conteúdo e abordagens fundamentais para a proposta de ensino (nível A2, QECR) têm vindo a tratar os estereótipos de gênero, o fenómeno da feminização da profissão em espanhol, o gênero e discurso jornalístico em rede para promover a competência comunicativa crítica Intercultural (CCIC), permitindo observar e analisar estruturas linguísticas e ambiente cultural que determinam o uso das mesmas.</p>

1. Introducción

Desde la propia experiencia como profesor de ELE en ámbito universitario orientada a Fines Específicos y en un contexto de grandes transformaciones socioculturales, económicas y profesionales actuales, como docentes nos cuestionamos constantemente si nuestro método de aprendizaje es el adecuado; si las estrategias, los contenidos, los materiales y las propuestas llevadas dentro y fuera del aula (en entornos digitales) están a la altura para cubrir su formación académica y sus expectativas profesionales. La investigación lingüística, la experimentación didáctica y el intercambio de experiencias con otros docentes te llevan a entender que es un acertado camino pero difícil para mejorar tus posibilidades como profesor y las de tu alumnado.

Uno de los perfiles de aprendiente lingüístico en el ámbito universitario que más interesan son los estudiantes de movilidad. El multitudinario éxito del programa Erasmus que inició en 1987 es una realidad y una oportunidad académica consolidada. En concreto, y según datos del portal Erasmus+, una muestra de la creciente movilidad europea (de 31.079 en 2014/2015 a 36.040 en 2016/2017) se refleja en la movilidad de estudiantes italianos a España (de 9.034 en 2014/2015 a 10.889 en 2016/2017). El actual proyecto Erasmus+ (2014-2020) mantiene los

principios, propósitos y objetivos formativos del anterior programa *Lifelong Learning Programme* (2007-2014), definido e instituido con la Decisión n.1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 15 de noviembre de 2006. Un documento de referencia para nuestro estudio porque define los principios para sensibilizar sobre la diversidad lingüística, fomentar la tolerancia y el sentimiento de ciudadanía a través de un proceso de aprendizaje permanente y de las lenguas. En este documento, además, se destaca la necesidad de organizar “cursos de preparación o de refresco en la lengua de acogida o de trabajo” ya que las universidades que se acogen al programa de movilidad cada vez más exigen a los estudiantes de movilidad tener un nivel más alto de conocimiento lingüístico para asegurar una experiencia académica satisfactoria. El programa Erasmus+ recientemente cuenta con una plataforma gratuita de aprendizaje lingüístico en línea (*Online Linguistic Support*), diseñada para que los estudiantes erasmus antes de su estancia puedan mejorar la lengua en la que tendrán que estudiar, trabajar o vivir cotidianamente.

En cuanto a materiales específicos para este perfil y, en concreto de ELE, en Italia los manuales más utilizados en los cursos de preparación para estudiantes erasmus son *Destino Erasmus* o *Un año en España* (Ed.SGEL), junto a otros manuales más genéricos como *Vía Rápida* (Editorial

Difusion) de nivel A1-B1 (según el *Marco Común Europeo de Referencia, MCER*). Sin menospreciar, la funcionalidad de estos manuales de enfoque comunicativo que ayudan a promover la interacción comunicativa en español, en ellos difícilmente se refleja de forma sistematizada un aprendizaje funcional basado en reflexionar la lengua que dé cuenta de los usos sociales que condicionan el sistema lingüístico. Tampoco se propone un enfoque sistemático de la diversidad lingüística y cultural del español que permita vehicular un efectivo aprendizaje lingüístico e intercultural significativo e integrado, fundamental para un aprendiente de ELE de movilidad donde su periodo de inmersión requerirá no sólo una formación lingüística adecuada sino sobre todo una eficaz capacidad de interactuar en ámbito académico y cotidiano en una lengua que hablan 500 millones de personas, dato que representa ya de por sí un rasgo de diversidad cultural real.

Si bien el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* describe las tres dimensiones del aprendiente de ELE (social, cultural y de autonomía) en cada uno de sus niveles, en cuanto a la materialización metodológica de los mismos, sigue siendo necesaria una reflexión de estas dimensiones donde se integren también competencias sociales, actitudinales y críticas que permitan desarrollar un hablante intercultural competente y responsable de ELE.

El propósito de este estudio ha sido investigar y experimentar un enfoque metodológico ecléctico y holístico que pudiera dar respuesta eficaz a adecuados instrumentos, recursos y materiales de ELE para estudiantes erasmus no nativos en contexto de no inmersión, con el objetivo de mejorar su competencia comunicativa intercultural y favorecer, al mismo tiempo, una dimensión de construcción social dentro del proceso de aprendizaje lingüístico.

Para ello se inició con el análisis contrastado de dos cuestionarios realizados a dos grupos diferentes de estudiantes de movilidad, hablantes no nativos italianos (HNNI) de la *Università degli Studi di Napoli Federico II*. Un grupo, denominado *Erasmus Returned (ER)*, correspondiente a estudiantes con experiencia Erasmus en España durante el curso 2015/2016. Y otro grupo formado por estudiantes ganadores de una beca erasmus, inscritos al Curso de Español Erasmus durante el curso 2016/2017, denominado *Erasmus Outgoing (EO)*. Con este último grupo, se experimentó una propuesta didáctica fruto del estudio que se presenta en este trabajo, cuyas muestras discursivas escritas de los estudiantes se están actualmente analizando para estudiar el impacto y los

resultados de la propuesta creada para estudiantes de movilidad de ELE.

De los datos resultantes del análisis contrastivo de ambos cuestionarios, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- qué estrategias y recursos introducir en niveles iniciales para fomentar un proceso de aprendizaje crítico de ELE centrado en el desarrollo de la Competencia Pragmática-Discursiva y de una Competencia Comunicativa Intercultural, tanto en ámbito cotidiano como académico.
- cómo integrar en niveles iniciales de ELE y con cuáles herramientas un proceso de reflexión lingüística que permita comprender mejor los usos sociales de la lengua y mejorar las habilidades de interacción oral y escrita desde una perspectiva pragmática del discurso.
- Cómo desarrollar un aprendizaje social en ELE desde el tratamiento de estereotipos culturales que permita además desarrollar una mejor competencia comunicativa intercultural en niveles iniciales.
- Cómo desarrollar de forma integrada una literacidad digital en el proceso de aprendizaje de ELE dentro y fuera del aula.

De la experiencia docente con grupos de estudiantes de movilidad de ELE, y atendiendo a las específicas necesidades comunicativas de este perfil aprendiente, se pensó en diseñar *ad hoc* una propuesta adaptada del modelo de investigación-acción para desarrollar una eficaz Competencia Comunicativa Intercultural y una Competencia Pragmática Discursiva de forma consciente y en valores en niveles iniciales a partir de muestras auténticas que reflejen la realidad lingüística y cultural del país de destino. Para favorecer la CCI y la CD es importante activar tantos los conocimientos previos como un proceso reflexivo de la realidad intercultural que permita desarrollar actitudes y valores hacia una construcción social en ELE y desde un enfoque de la Pedagogía Social.

2. Aprendizaje/adquisición de ELE en estudiantes italianos de movilidad: análisis factores motivacionales

Este estudio parte del análisis de las motivaciones que inciden en un aprendiente de movilidad a elegir un destino para enriquecer su formación académica y/o profesional. El dominio de una LE es, sin duda, uno de los factores determinantes en esta decisión. En concreto, los datos de los cuestionarios pasados a estudiantes italianos de movilidad revelan algunos factores afectivos que inciden en el aprendizaje de lenguas extranjeras

(González Peiteado, M. & Rodríguez López, B., 2017). La elección de España como destino principal de la movilidad de estudiantes italianos responde probablemente a motivaciones de tipo emotivo, no tanto porque el español sea una de las lenguas más habladas en el mundo (aunque en los cuestionarios aparece como un factor importante) sino por la cercanía geográfica. Otro motivo que destaca, en ambos grupos encuestados, es la creencia de la afinidad cultural y la facilidad con la que piensan que van a aprender el idioma y van a poder cursar las asignaturas en español, hecho que no interfiere otra motivación: el aprendizaje de la lengua antes del periodo de inmersión. Como contenidos de aprendizaje en periodo de pre-inmersión prevalecen aquellos que dan prioridad al aspecto comunicativo cotidiano. La creencia de una afinidad cultural y lingüística entre español e italiano relega a un segundo plano las dificultades reales de comunicación que encontrarán en contextos discursivos también académicos como destacan los estudiantes Erasmus Returned. La realidad académica con la que se encuentran durante el intercambio modifica cuáles habrían sido las prioridades de aprendizaje lingüístico *a posteriori*, resaltando la necesidad de cubrir unas habilidades cognitivas en ELE por encima de las de comunicación básica. En esta línea, Cummins (2000) había desarrollado en estudios sobre niños hablantes bilingües la dicotomía entre BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) y cómo el nivel CALP de una L1 influye positivamente en la CALP de L2/LE, siempre y cuando se den las variables adecuadas para desarrollarlas. A pesar de las notables variables diferenciales entre el perfil de niños hablantes bilingües en Cummins y un estudiante erasmus fuera de un contexto de inmersión, lo cierto es que este se encuentra en una situación de desarrollo de habilidades cognitivas para el aprendizaje lingüístico “similar” al niño bilingüe. Es decir, no obstante, el aprendiz erasmus posea unas competencias básicas en ELE (BICS) antes de su inmersión gracias a cursos de preparación de ELE de nivel A, durante su experiencia Erasmus se enfrenta ante determinadas habilidades cognitivas complejas (CALP) necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en su experiencia académica en el extranjero. En este sentido, es importante que en cursos de ELE de pre-inmersión se posibiliten dichas competencias CALP, desarrollando estrategias y destrezas cognitivas que ayuden a mejorar una competencia discursiva práctica en niveles iniciales y que se ajusten a las futuras necesidades comunicativas académicas y profesionales (Leal Rivas, 2018). De este modo se

podría reducir el nivel de desmotivación (Dörnyei, 2001: 63) que presentan algunos cursos de ELE de pre-inmersión para estudiantes italianos de movilidad. La inminente experiencia de movilidad genera con tanta frecuencia la falsa expectativa que la inmersión conlleva un aprendizaje eficaz de la lengua.

3. Principios de pedagogía social aplicados a la adquisición/enseñanza de lenguas: reflexiones para activar un proceso de aprendizaje lingüístico significativo y de construcción social en ELE

No solo un estudiantes Erasmus de ELE sino cualquier aprendiz de español es un potencial integrante de la sociedad de destino, bien por fines académicos o profesionales, y es por este motivo que debemos integrar en nuestra práctica docente de ELE constructos pedagógicos que nos proporcionen conocimientos y herramientas para educar también en una sociedad con valores, contribuyendo así hacia un aprendizaje de ELE significativo y real.

Desde la Pedagogía Social, en las últimas décadas, se han ido consolidando nuevos enfoques teóricos, proyectos e iniciativas que consideran la Educación, no ya como el espacio aplicativo de la reflexión teórica de la Pedagogía, sino “como una dimensión relacional e intencional entre los individuos dentro de la cual las modificaciones presentes y las proyecciones futuras de la educación cultural se vinculan a la construcción y crecimiento de la personalidad del educador como transmisor del patrimonio cultural” (traducción propia; Trama, 2010). Paradigmáticamente, esta definición vincula los constructos de la Pedagogía Social y los de la enseñanza/aprendizaje de lenguas desde la concepción de una dimensión funcional y social del lenguaje. En ambos constructos el proceso educativo y de enseñanza/aprendizaje de lenguas fundamenta sus bases en tres ejes: el agente promotor (profesor de ELE), el sujeto -centro de investigación de la Pedagogía Social (aprendiz de ELE) y agente activo tanto en el proceso educativo como de enseñanza/aprendizaje lingüístico. Y por último, los contenidos para la educación social, que en ELE reconoceremos como el conjunto de estrategias, recursos y contenidos de aprendizaje lingüístico necesarios para fomentar también una educación en valores.

Hoy en día el rol del profesor de ELE ha sido ampliamente definido (Sánchez Lobato & Gargallo, 2004) orientándose hacia la figura de un agente activo del proceso formativo en constante transformación formativa, capaz de evaluar positivamente nuevas propuestas y producir soluciones

de aprendizaje, no solo relacionadas con la enseñanza de la lengua, sino también hacia la construcción de una sociedad intercultural en la que hay que formar a los aprendientes de ELE. Su perfil profesional está estrechamente vinculado a la faceta de educador, capaz de mostrar la propia competencia cognitiva, madurez emotiva, apertura mental y sus posibilidades de interacción y comunicación eficaz en el aula (Gómez, 2000). Competencias profesionales que predisponen un adecuado marco pedagógico para evaluar a los aprendientes tanto en competencias de lengua como personas dotadas de igual derecho pero diferentes necesidades en la sociedad actual.

Asimismo, la responsabilidad dentro del proceso de formación y educación social es también del sujeto activo que aprende, poniendo de relieve dos fundamentos de la Pedagogía Social. Por un lado, “el aprendizaje conceptual ocupa un lugar menos relevante que el de los aprendizajes procedimentales o de habilidades, y que el de los aprendizajes de valores y actitudes” (Parcerisa, 1999: 43-44). Por otro, ha de darse prioridad a “los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en definitiva, con elementos que pueden ayudar a mejorar la calidad de vida y la participación social” (Caride, 2015: 9).

En cuanto a los contenidos para una educación social estos se deben extraer de la propia realidad, de materiales y recursos culturales que promuevan un pensamiento crítico y una reflexión hacia la construcción de una sociedad más solidaria, cívica y respetuosa. ¿Cómo activar estos principios en el aprendizaje de ELE? Seguramente los estereotipos culturales son una óptima base para trabajar la competencia comunicativa intercultural crítica dentro de un marco de construcción en valores en ELE, que no solo activan conocimientos sobre la diversidad cultural en español sino que pueden promover igualmente una educación social además de aprender eficazmente la lengua si articulamos el aprendizaje de ELE desde un enfoque competencial discursivo (Celce-Murcia, 1995).

Respecto a estereotipos de ELE es significativo hacer notar que muchos materiales y manuales de ELE siguen prestando una escasa atención a aspectos de la cultura hispanoamericana (Barceló, 2005: 21), no obstante los esfuerzos de la RAE por ampliar la dimensión lingüística intercultural del español. Por otro lado, sobre el tratamiento de estereotipos en ELE se ha dado especial atención a temas relacionados con la dimensión social como los roles ocupacionales. En este sentido, una buena estrategia para romper con determinados estereotipos culturales es utilizar un lenguaje icónico, visual distinto; utilizar materiales reales en ELE

que permitan observar y analizar cómo funcionan los estereotipos reales y no a través de generalizaciones que muchos manuales siguen proponiendo (Barceló, 2005: 91-95).

Desde luego, para un aprendizaje de ELE significativo y eficaz que desarrolle una dimensión lingüística funcional e interaccional se prefieren los materiales auténticos a otros adaptados, ya que aunque carezcan de intención pedagógica (Guillén, Alario & Castro, 1994: 94), su integración y explotación didáctica, incluso en niveles iniciales de ELE, no sólo favorecen la motivación y ofrecen una visión más amplia de la lengua al abrirnos a una realidad social y cultural de la lengua meta, sino que a través de los varios géneros discursivos puede observarse y comprender mejor los usos sociales de la lengua y sus esquemas espontáneos y establecidos de interacción comunicativa.

Concretamente, el género periodístico ampliamente utilizado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas sigue siendo un óptimo recurso para canalizar contenidos de aprendizaje lingüístico relacionados al contexto sociopragmático de la lengua. Por un lado, los géneros periodísticos proponen una muestra real de la lengua en uso por nativos y, por tanto, muestra aspectos interaccionales del lenguaje (Alfaro Logorio, 1997), descubriendo los procesos y mecanismos de producción y recepción de una lengua. Por otro, al presentarnos una realidad sociocultural, política y económica nos ofrece aspectos importantes de la cultura de una L2/LE que permiten activar estrategias y habilidades cognitivas para favorecer la reflexión intercultural, con la L1, y a través de esta activar procesos de reflexión social y lingüística en pro de una competencia comunicativa intercultural crítica desde el análisis del discurso. Este esquema procesual se ha aplicado en la propuesta que presenta este estudio con el propósito de experimentar el aprendizaje de ELE en niveles iniciales en aprendientes fuertemente motivados a conocer la funcionalidad de la lengua y las normas sociales que determinan su uso.

Sin embargo, en niveles iniciales de ELE la comprensión del texto periodístico puede resultar difícil y generar un choque cultural entre el contexto de emisión y el de recepción si no se tiene un conocimiento pragmático intercultural de la lengua meta, que nada tiene que ver con el desconocimiento de la lengua (Sitman, 2003:100). Por este motivo, es importante intentar no adaptar ni modificar los textos periodísticos en niveles iniciales sino realizar un proceso de selección de los mismos en función del dominio lingüístico así como del nivel cultural del aprendiente que permita un aprendizaje real de la lengua y la cultura meta.

Si hacemos uso de textos periodísticos a través de la prensa digital, esta es además accesible en cualquier momento y en cualquier lugar. Respecto a la explotación en ELE de este género discursivo, es curioso que el *Plan Curricular* no considere necesario hacer una distinción entre el soporte digital y el de la prensa en papel. A nuestro parecer, esta distinción es relevante para nuestro estudio ya que el formato electrónico, como el uso de las TIC, favorece la alfabetización digital, el aprendizaje significativo y la literacidad digital en español. Además de la familiaridad en el aula del entorno digital y del género periodístico que motiva emocionalmente y significativamente hacia contenidos nuevos (Bisquerra, 2015; García Mata, 2003), los medios digitales ofrecen tres rasgos básicos que ayudan a la motivación como a la comprensión crítica del cualquier texto y, por tanto, a fomentar un aprendizaje de ELE funcional desde un enfoque social (Halliday, 1982). Por un lado, el valor del hipertexto permite contextualizar la información a partir de otros enlaces o proponiendo actividades relacionadas con el texto. Por otro, el formato hipermedia también mejora la comprensión del texto cuando este se combina con imágenes (fijas o no) o sonido (audios, vídeos, etc.), o también cuando se propone en relación al texto en actividades dentro una propuesta didáctica en línea. Por último, destacamos nuevamente el valor de la interactividad ya que el aprendiente puede interactuar directamente con el texto y su autor, por ejemplo, dejando un comentario en la sección correspondiente de la noticia o valorando la misma (Pinilla Gómez, 2007).

Los principales postulados teóricos así como los principios metodológicos expuestos, por un lado, han querido dar cuenta de la importancia del constructo pedagógico social para un aprendizaje/enseñanza de ELE significativo desde la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y la construcción de una literacidad crítica en español a través del análisis del discurso de género en entornos digitales. Los mismos han sido útiles para el diseño de una propuesta didáctica que integra la dimensión gramático-lingüística (feminización de las profesiones en español) y la construcción social y en valores (el tratamiento de estereotipos de género en español) desde ELE.

4. Metodología

La metodología de este estudio se basa en un enfoque interpretativo y es de carácter cualitativo, al considerar el análisis y la interpretación de los datos recuperados de 2 cuestionarios para crear el AN, que han sido fundamentales para establecer

criterios y objetivos de aprendizaje, así como el propósito que justifica la propuesta práctica.

4.1. Participantes

La muestra está constituida por dos grupos distintos de estudiantes Erasmus hablantes no nativos italianos (HNNI) que respondieron de forma voluntaria y sin límite de tiempo a dos cuestionarios fundamentalmente de carácter etnolingüístico y de necesidades comunicativas para ELE. Como ya se ha avanzado, un grupo post-estancia *Erasmus Returned* (ER) con 72 encuestados y grupo *Erasmus Outgoing* (EO) con 57 encuestados. A destacar de ambos grupos es la mayor incidencia femenina, dato que justifica la presente propuesta basada en el tratamiento de estereotipos de género en las profesiones y del fenómeno de gramaticalización del femenino en la lengua española. La edad media es de 22.5 años y sobre el conocimiento de L2/LE predomina el inglés con un nivel medio de B1, seguido del francés y el alemán con nivel A. El grupo ER, presentaba un buen dominio del español que oscilaba entre el B1.4 y el B2.5. En cambio, el grupo EO inscrito al Curso de Español para Erasmus presentaba un escaso o nulo dominio de ELE, no obstante, más del 75% habían tenido contacto con la cultura en español por motivos personales.

4.2 Resultados de los cuestionarios

Se resume algunos de los resultados más relevantes del estudio contrastivo de los cuestionarios, sin duda, aproximativos por su naturaleza interpretativa. Respecto a la afinidad entre el español y el italiano, mencionada anteriormente, habíamos indicado que en ambos grupos era considerada alta. No obstante, esa percepción se modifica sensiblemente después de la experiencia real en un contexto académico español, dato que ha condicionado una estructuración de la propuesta hacia contenidos estereotipados del español para un aprendiente italiano.

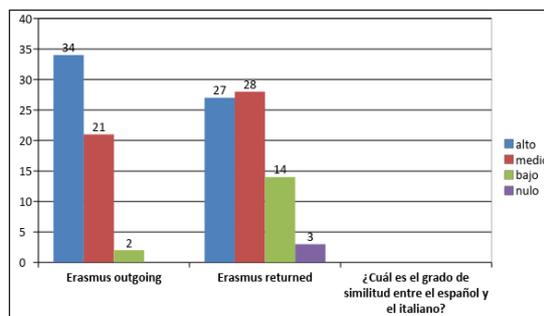


Gráfico 1. Datos contrastados sobre el grado de afinidad entre español e italiano de ER y EO

Ha sido fundamental para establecer el propósito y objetivos de este estudio realizar un análisis de las necesidades de aprendizaje de ELE por destrezas comunicativas, para el grupo EO, en contraste con las dificultades que los estudiantes de post-inmersión ER habían tenido en España. De este grupo, también hemos tenido en cuenta qué competencias hubieran preferido aprender antes de su estancia de inmersión.

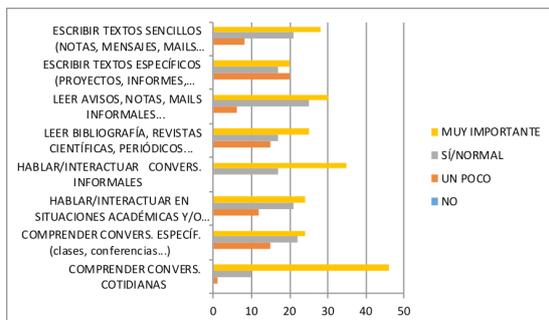


Gráfico 2. Erasmus Outgoing. Necesidades aprendizaje ELE. Competencias orales y escritas diferenciadas por registro de uso.
Elaboración propia.

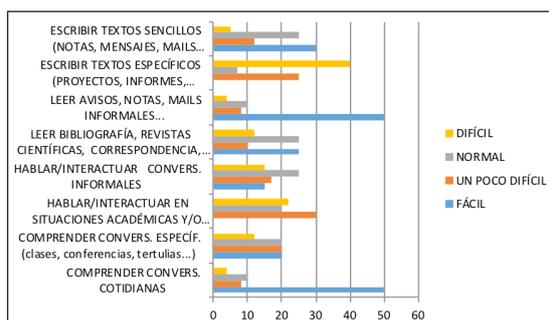


Gráfico 3. Erasmus Returned. Dificultades de aprendizaje ELE en España. Competencias orales y escritas diferenciadas por registro de uso.
Elaboración propia.

En primer lugar, el grupo de pre-inmersión EO dió una importancia ligeramente mayor a cubrir necesidades de comunicación cotidiana respecto a competencias propias del ámbito académico. Dicha consideración se ha identificado con la alta afinidad que los estudiantes italianos creen que exista entre el español y el italiano, lo cual les lleva a pensar que el desarrollo de destrezas comunicativas específicas no será de gran dificultad. En cambio, el grupo ER, y después de su estancia Erasmus destaca cómo las destrezas con las que encontraron mayor dificultad fueron aquellas relacionadas con prácticas discursivas académicas. Este dato nos lleva a suponer que normalmente en los cursos de preparación para Erasmus se focaliza hacia un aprendizaje comunicativo de ELE sin sensibilizar al estudiante

hacia la necesidad de dominar determinadas prácticas discursivas académicas (informes de investigación, relatorías, planes de negocio, anteproyectos, presentaciones orales, elaboración de trabajos, exámenes escritos) con las que estudiantes de posgrado o licenciatura va a tener que desarrollar en español y donde encuentran especial dificultad. En otras palabras, el grupo ER confirmó que su preparación lingüística pre-inmersión no había cubierto del todo las necesidades reales de comunicación necesarias y, sobre todo, las del ámbito académico. Motivo que explica que en el cuestionario del grupo ER la percepción de afinidad entre el español y el italiano se modifique de alta a media. En cuanto a contextos de comunicación cotidianos, en general, hubo un alto grado de comprensión oral y escrita, sin embargo es significativo que una de las dificultades en destrezas de comprensión oral fuera en el registro coloquial y en contextos comunicativos de actualidad donde la competencia pragmática cultural era importante para la comprensión.

4.3. Enfoque metodológico experiencial: esquema adaptado del modelo de IAP para ELE

Enseñar una lengua desde el respeto a la “diversidad de sus usos sociales” (MCER) significa enseñar de forma consciente los usos sociales de esa lengua, enseñar a reflexionar sobre qué y cómo usar la gramática (Fontich, 2006) y hacerlo en diferentes contextos comunicativos pero sobre todo discursivos. Este enfoque de aprendizaje debería integrarse de forma sistematizada en todos los niveles de aprendizaje de ELE, para el desarrollo de habilidades cognitivas específicas sobre todo en determinados perfiles de aprendientes como los estudiantes de movilidad. Consideramos para alcanzar un resultado eficaz en la aplicación de mencionado enfoque metodológico la necesidad de planificar y personalizar contenidos, herramientas y recursos necesarios que activen y posibiliten un aprendizaje significativo de la lengua al mismo tiempo que se enseña/aprende el funcionamiento de un sistema sociocultural en el que se comunica dicha lengua. Desde esta perspectiva, se considera otro aspecto fundamental: la utilización de muestras de textos reales que den cuenta de un uso real y funcional de la lengua. Para ello la planificación del aprendizaje de ELE se “adapta” a las necesidades discursivas específicas del aprendiente erasmus italiano (A1-A2) teniendo como punto de referencia el esquema de destrezas, competencias y habilidades divididas por niveles que propone el PCIC, pero ajustando las necesidades comunicativas del aprendiente. En este sentido, es muy útil para la planificación curricular desarrollar un recurso de apoyo discursivo

comunicativo que permita reducir la diferencia de dominio lingüístico con las habilidades cognitivas que requieren algunas tipologías discursivas académicas. Un recurso que a modo de *Andamiaje Lingüístico* orienta hacia la función de actos de habla, proponiendo estructuras lingüísticas y su de uso pragmático para que el aprendiente pueda desenvolverse de forma eficaz en una situación comunicativa concreta (opinar, matizar la opinión, introducir un argumento, contra argumentar, mostrar empatía con la misma opinión...).

Para estructurar una propuesta que tenga en cuenta el desarrollo de tipologías discursivas específicas y una metodología adecuada para ELE con fines académicos, como en nuestro estudio, se ha desarrollado la metodología experiencial (Kolb, 1984) y, en concreto, se ha adaptado el modelo de Investigación Acción Participativa (IAP) (Martí, J., 2002), que normalmente se aplica en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura como L1 o L2, para responder a las necesidades de demanda formativa de los estudiantes de movilidad de ELE. Esta metodología nos ayuda a construir un proyecto de aprendizaje lingüístico consciente desde la dimensión perceptiva (desarrollo reflexión y conceptualización del uso de la lengua) y la dimensión procesual (experimentación activa), favoreciendo determinadas y concretas prácticas discursivas orales y escritas en niveles iniciales. Sin duda, el modelo de investigación-acción implica a docentes y aprendientes en un proceso de aprendizaje lingüístico funcional activo, además de implicar a ambos agentes activos en la evaluación procesual de aprendizaje que se realizará especialmente en entornos digitales (Zapata Ros, 2005) para favorecer el desarrollo de una literacidad digital en ELE.

4.4. Esquema estructural de la propuesta: La profesión, una cuestión de género (A1/A2)
<https://drive.google.com/file/d/iiKXTc5Wk-36DyMWu6sGr6Gh>

La estructura de la IAP con sus fases (Martí, 2005) se adaptará a una estructura de secuencialización que se propone acercar a partir de un tema cultural (los estereotipos de género en las profesiones) contenidos lingüísticos-gramaticales (la feminización de las profesiones en español) desde un enfoque emocional y de aprendizaje funcional de la lengua. La justificación de la propuesta, fruto del AN realizado, la motivación de la elección del tema de matriz intercultural (el tratamiento de estereotipos de género en las profesiones), los objetivos, contenidos y competencias para ELE aparecen al final de la propuesta didáctica a la cual se accede trámite el enlace indicado en el título de este apartado. Esta propuesta se integra en la estructura modular del *Curso de Español para Erasmus* para estudiantes de la Universidad Federico II de Nápoles, y se encuentra disponible en el entorno digital Google Drive al cual tienen acceso todos los inscritos en modalidad semipresencial.

A continuación presentamos un esquema ilustrativo que da cuenta de la adaptación del modelo de IAP y de sus fases, así como del diseño de secuencialización didáctica.

Uno de los fundamentos del OA ha sido vincular los conocimientos previos tanto lingüísticos como culturales de ELE así como las habilidades cognitivas de la L1 hacia contenidos nuevos, vinculando lo afectivo a lo cognitivo (Vicent Millán, R., 2011) con el objetivo de activar un proceso único de conceptualización lingüística y de su uso social.

Tabla 1. Esquema descriptivo de Fases de la IAP, aplicación de las fases y su integración en el OA

Fases IAP	Aplicación fases IAP	Descripción de secuencias didácticas, procesos de aprendizaje y tipo de actividades del OA (Objeto de Aprendizaje)
Formulación del problema	Preguntas de investigación	
Búsqueda de posibles soluciones	Propósito estudio Cuestionarios Análisis de Necesidades	
Planificación de la intervención	Establecer objetivos, contenidos y competencias. Búsqueda de recursos, herramientas y materiales en línea. Elaboración del OA (adaptación, reutilización y creación de materiales) Activación del OA en entorno digital	<i>Bloque 1</i> EMPEZAMOS. De mayor quiero ser... (FASE DE SENSIBILIZACIÓN) -acercamiento emocional -motivar aprendizaje -concienciación intercultural. <i>Bloque 2</i> DESCUBRIMOS. La feminización gramatical de las profesiones (FASE DE FORMACIÓN)

		<p>-dar respuesta a las preguntas planteadas -proporcionar herramientas para el análisis del fenómeno gramatical de la feminización de profesiones. -promover aprendizaje funcional de la lengua -estrategias para comprender eficazmente un texto (lectura crítica) en función de momentos de lectura, tipos de lectura (comprensiva, reflexiva) y tipología textual. -desarrollar <i>literacidad</i> digital</p> <p><i>Bloque 3</i> NOS ACTIVAMOS. Prácticas discursivas (FASE DE ACCIÓN) -Actuación en consecuencia al proceso realizado. -sintetizar la información adquirida e integrarla en la práctica discursiva. -evaluar conocimientos culturales y lingüísticos a través de la práctica.</p>
Intervención en el aula	Implementación del OL en entorno digital y en el aula.	<p>Todas las secuencias integran actividades con formato hipertexto e hipermedia.</p> <p><i>Bloque 1</i> EMPEZAMOS. De mayor quiero ser... (FASE DE SENSIBILIZACIÓN) -introducir el aprendiente en una situación concreta intercultural: materiales audiovisuales, enlaces e imágenes icónicas de género de la diversidad cultural del español.)</p> <p><i>Bloque 2</i> DESCUBRIMOS. La feminización gramatical de las profesiones (FASE DE FORMACIÓN) -muestra real de texto: género periodístico (subgénero: artículo de opinión) -Texto formato digital. -Actividades para lectura crítica a partir del análisis discursivo del texto, focalizadas en el antes, durante y después de la lectura. -organización del discurso y marcas discursivas.</p> <p><i>Bloque 3</i> NOS ACTIVAMOS. Prácticas discursivas (FASE DE ACCIÓN) -hacer un <i>resumen</i> del texto de prensa (sintetizar ideas principales y secundarias, organizarlas con marcadores, expresar la opinión sobre el tema) -escribir un <i>comentario</i> en la sección de la noticia. -<i>describir</i> una personalidad femenina relevante.</p>
Observación de la intervención	Proceso desarrollo OL con las actividades y prácticas discursivas	<p>Actividades de lectura y comprensión crítica a través del texto periodístico: aplicaciones fundamentos LSF (Lingüística Sistémico Funcional)</p> <p>Actividades fomentar prácticas discursivas orales (opinar, argumentar, dar juicios de valor, comentar...)</p> <p>Actividades fomentar prácticas discursivas escritas: (analizar, resumir, comentar...)</p>
Evaluación (reflexión y discusión)	<p>Evaluación aprendiente: por pares, colaborativa y autoevaluación de los contenidos</p> <p>Evaluación profesor: resultados del proceso</p>	<p>Actividades de realización grupal, individual o en parejas a elección libre del aprendiente. Se motiva siempre al trabajo colaborativo.</p> <p>Análisis muestras textuales de los aprendientes en entorno digital o en aula.</p>
Divulgación, revisión y (posible) nueva implementación.	Estudio de prácticas discursivas propuestas. Análisis del efectivo proceso de aprendizaje	

Cabe destacar, que la propuesta integra en todas sus secuencias de forma consciente contenidos y materiales que desarrollen una visión intercultural de la realidad hispanoamericana y de la propia diversidad del español en un nivel inicial.

El bloque *EMPEZAMOS. De mayor quiero ser...* corresponde a la fase de sensibilización para preparar emocionalmente al aprendiz de ELE y crear un aprendizaje significativo a partir del cuestionamiento de su propio sistema cultural para acercarse a otras realidades desde la coparticipación (*Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*, 2008). Todas las actividades que se desarrollan en esta secuencia son vinculantes a la secuencia sucesiva en cuanto son materiales y contenidos para facilitar la comprensión lingüística y pragmática cultural de una muestra real de texto en niveles iniciales de ELE.

En el bloque *DESCUBRIMOS. La feminización gramatical de las profesiones* ya en su título sitúa concretamente al aprendiz en el contexto de la formación lingüística. En los textos periodísticos reside una fuente de transmisión de valores e ideologías que los aprendientes de ELE deben ser capaces de reconocer y comprender. Descifrar el código lingüístico y cultural de estos textos sitúa en un plano de aprendizaje efectivo de la lengua donde, además, si los ofrecemos en formato digital, promovemos la *literacidad digital*. Para el análisis y comprensión crítica (Benavides & Sierra, 2013) del discurso periodístico se ha elegido un enfoque social de la lengua que deriva de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF, Halliday, 1982). Este enfoque nos permite, en el aula de ELE, aplicar un análisis del texto desde los mecanismos de interacción social que activa esta tipología discursiva con la finalidad de comprender y decodificar de forma crítica el texto, a partir de actividades donde se pueda conocer la intencionalidad del contexto de emisión y del emisor del texto (periodista) y los mecanismos lingüísticos que activa para que puedan ser inferidos de forma precisa por su receptor/lector (Miramón, 2016).

En esta secuencia se ha dado una especial atención al desarrollo de actividades que posibiliten estrategias para la lectura crítica y comprensión eficaz del texto en niveles iniciales. Antes de la lectura, se proponen actividades para definir el propósito de la lectura y activar conocimientos previos. Durante la lectura, se proponen varias actividades con hipertextos a recursos lexicográficos y léxicos y actividades útiles a la comprensión global para entender el tema, los argumentos y la intención del texto. A nivel de comprensión profunda y crítica del texto, se adapta un enfoque de análisis pragmalingüístico y sociopragmático de texto y se proponen actividades de análisis textual,

atendiendo a los rasgos del contexto situacional de campo, tenor y modo del discurso que desarrolla la Lingüística Sistemática Funcional. Se analiza el texto periodístico desde su dimensión, textual, interpersonal e ideacional, haciendo hincapié en los mecanismos de producción e inferencia comunicativa para que el aprendiz de ELE pueda adquirir nociones y estructuras funcionales del español en un contexto de uso. Como actividades de post-lectura se sistematiza toda la información obtenida del análisis del texto periodístico para poder integrarla y evaluarla en el bloque sucesivo.

En el último bloque *NOS ACTIVAMOS. Prácticas discursivas* se proponen tres prácticas (el resumen, el comentario escrito y la descripción). Estas prácticas persiguen como objetivo comunicativo que estos estudiantes erasmus puedan ser miembros más activos en su destino. Las prácticas se organizan desde los principios del constructivismo (Savery & Duffy, 1996; Ordóñez, 2004, 2006b) para dar respuesta a las necesidades de comunicación académica o personal que requieren una habilidad cognitivo-lingüística mayor (Jorba, 2000). Describir, resumir, analizar, definir, sintetizar, interpretar, argumentar, etc. son destrezas cognitivas que en ELE de nivel inicial necesitan una planificación didáctica consciente por parte del docente. Del mismo modo, es necesario implicar al aprendiz de ELE en la creación de prácticas discursivas propias de su ámbito académico y profesional para desarrollar de forma eficaz su competencia discursiva (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Los resultados de la propuesta didáctica se han extraído de varios mecanismos de evaluación: el AN inicial para establecer criterios y objetivos de trabajo; la evaluación continua y formativa durante el proceso de aprendizaje para seguir la progresión de los objetivos propuestos a través de técnicas de observación directa de recursos y de actividades de reflexión intercultural y de lengua y, por último, una evaluación final a través de las prácticas discursivas realizadas por los aprendientes y una autoevaluación que el aprendiz realiza al final del OA sobre los conocimientos de ELE y actitudes adquiridas.

5. Conclusiones

Este estudio y su proyecto didáctico de investigación-acción participativa para ELE debe mucho a los estudios de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas para responder a la demanda formativa que la sociedad actual exige para la construcción social y responsable de nuestros estudiantes universitarios gracias a programas de movilidad. En este marco se justifica un estudio interdisciplinar

cuyo propósito ha sido presentar una propuesta que engloba un aprendizaje lingüístico significativo y competencial para ELE, además de fomentar un aprendizaje de valores y de construcción social. Para integrar en la enseñanza de ELE la construcción social es importante que este espacio disciplinar observe y se enriquezca de estudios y propuestas que enfocan de manera integrada la investigación lingüística, los estudios de la didáctica de la lengua y la literatura junto a una educación en valores. Sin duda, la construcción social desde el aprendizaje lingüístico puede canalizarse como se ha propuesto en este estudio a través del análisis del discurso y de los mecanismos para construirlo de forma responsable. No es un caso, de hecho, que la competencia discursiva (Celce-Murcia, 1990) sea la competencia central junto a la competencia estratégica, la lingüística y la cultural en el modelo más actual de Competencia Comunicativa. Un modelo que se recoge a nivel teórico en el *Plan Curricular* con especial atención a un enfoque sistémico funcional del español. No obstante, en niveles iniciales de ELE para estudiantes de movilidad todavía se proponga un aprendizaje lingüístico centrado en un enfoque comunicativo que prioriza la gramática y el léxico, es necesario dar una mayor atención a integrar una competencia discursiva e intercultural que responda a las reales necesidades de interacción académica y/o profesionales. En este estudio y su propuesta se ha intentado partir de un análisis de la competencia estratégica y del dominio de habilidades cognitivas y conocimientos previos útiles para activar un aprendizaje significativo de ELE en niveles iniciales. La experimentación de una propuesta adaptada de IAP con un modelo de desarrollo instruccional por fases ha sido muy satisfactoria para desarrollar estrategias y competencias que favorecen el desarrollo de actividades que fomenten una literacidad crítica de los textos en niveles básicos del dominio de la lengua, permitiendo vehicular un aprendizaje lingüístico integrado a normas de uso social en función a determinados actos de lengua que favorece el género periodístico (modos de opinar, de matizar la opinión, argumentar, motivar, describir, etc.). Para ello la propuesta presenta en tareas de especial desarrollo competencial discursivo oral y/o escrito una herramienta de andamiaje discursivo de la lengua que ayude al aprendiente a canalizar su intención comunicativa, comprendiendo mejor el esquema pragmático de producción y recepción de la interacción.

Desarrollar, por tanto, una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica en niveles iniciales ha sido una estrategia fundamental para colmar

una brecha entre el dominio lingüístico ELE en estudiantes de movilidad y las necesidades discursivas reales y específicas que exige el ámbito académico, cotidiano y profesional. Para ello ha sido fundamental articular una propuesta fundamentada en el marco teórico de la Lingüística Sistémica Funcional. Nociones fundamentales del Análisis de Género y del Discurso han sido instrumentalizados a través de conocimientos previos transferibles para un eficaz análisis de la estructura discursiva del artículo o noticia permitiendo activar la reflexión intercultural, metalingüística y funcional en ELE desde el texto. Por último, las actividades y estrategias de lectura/escritura crítica desarrolladas ha posibilitado la reflexión intercultural sobre la ruptura de estereotipos de género sobre las profesiones como prefase para activar una reflexión metalingüística sobre el fenómeno en L1-italiano y ELE de la feminización de profesiones y su uso y aceptación social de determinadas formas feminizadas. Saber utilizar la lengua desde el conocimiento del uso social y desde actitudes de respeto y comprensión hacia la diversidad cultural para *saber comprometerse* ha sido muy positivo a partir de muestras orales reales y de recursos de hipermodalidad e hipertextualidad sobre estereotipos de género para poder actuar a través de la práctica discursiva oral y escrita.

Un aprendizaje de ELE que ha experimentado además la integración de la propuesta en entorno digital para fomentar ulteriormente una literacidad digital. Es importante que en el ámbito de la investigación lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de ELE se continúe sobre todo la experimentación práctica de propuestas y modelos que ayuden a integrar contenidos de Español para Fines Académicos en niveles iniciales para perfiles de aprendientes con necesidades específicas de aprendizaje. Realizar una lectura crítica, un análisis discursivo del texto, elaborar resúmenes, expresar opinión en un contexto formal, etc. son competencias comunicativas necesarias que todo estudiante de movilidad en cualquier LE debe saber desarrollar y utilizar para su futura experiencia académica en el extranjero.

La Universidad, especialmente como espacio de formación lingüística, debe encontrar medios y recursos adecuados para seguir fomentando el aprendizaje de L2/LE, y de la misma manera, debe seguir siendo transmisora de determinados valores existentes o generadora de cambios que permitan la transformación de éstos en otros más acordes con las necesidades académicas y profesionales de la sociedad futura.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, C. (1997). El papel de la prensa en E/LE. In Moreno Fernández, F., Gil Bürmann, M. & Alonso, E. (Eds.). *VIII Congreso Internacional ASELE. La enseñanza del español*. ASELE: Alcalá de Henares. Accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0095.pdf
- Benavides, D. R., & Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, 3, (79-109). Accesible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.htm>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (Diciembre). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., & García Navarro, E. (2015). *La inteligencia emocional en educación*, Madrid: Síntesis.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Caride, J.A., Gradaille, R., & Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 04-11. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *El aprendizaje de la lengua. Enseñar lengua* (3550). España: Graó. Retrieved from http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensajar_lengua.pdf
- Celce-Murcia et al. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications, *Issues in Applied Linguistics*. Vol. 6, n. 2, 5-35.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Fontich, X. (2006). Hablar y escribir para aprender gramática. *Cuadernos de educación*, 50. ICE Universitat de Barcelona, Horsori Ed. Barcelona, 2006 Barcelona: Horsori, 2006. Retrieved from <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablaryescribirparaaprendergramatica.pdf>
- García, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. In Perdiguer, H. & A. Álvares, (eds.), *XIV Congreso Internacional ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE: Burgos. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf
- Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En J. Jorba, I. Gómez & A. Prat. (eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza/aprendizaje desde las áreas curriculares* (19-28). España: Síntesis.
- González, M., & Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera, *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 30, (129-141). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247544>
- Guillén, C., Alario, A.I. & Castro, P. (1994). Los documentos auténticos en la renovación metodológica del área de la lengua extranjera. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 89-100. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941416>
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jorba, J. La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. In J. Jorba, I. Gómez & A. Prat (eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje desde las áreas curriculares* (2949). España: Síntesis.
- Leal, N. (2018). Aprendizaje consciente en entornos digitales: estrategias cognitivas para una competencia comunicativa intercultural. In Chiapello S., Royo CG, Sánchez TM, Balafuy N. (eds.), *Telecolaboración y corpus para el estudio de lengua y cultura*, Alicante: Servei de Publicacions de la Universitat d'Alacant (169-184). Retrieved from https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vVVoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&ots=539aKrOJ_W&sig=yoKfwWF7eEFS-6RBr_hMBWJGc2k8#v=onepage&q&f=false
- Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (2008). Estrasburgo: Consejo de Europa. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Marco Común Europeo de Referencia* (2002). Retrieved from <http://www.coe.int>
- Marimón, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 29, Vol. 1, 2016, 191-21. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/456371>
- Martí, J. (2002). La investigación-acción-participativa. Estructuras y fases. In Rdz. Villasante, T.; Montañés y Martí. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1: El viejo topo*, (79-123). Retrieved from http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/M_JMartí_IAPFASES.pdf

- Ordóñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 712. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501901>
- Ordóñez, C.L. (2006b). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud* (Universidad del Rosario), 4 (Número especial, octubre), 1423. Retrieved from <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/780>
- Parcerisa, A. (1999). Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela, Barcelona: Graò.
- Sánchez Lobato, J.; & Gargallo, I. (dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Pinilla, R. (2006). Las posibilidades del periodismo digital como fuente de material didáctico para el aula de ELE. In Pastor Cesteros, S. & Roca Marín, S. (eds.), *XVIII Congreso Internacional ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua*. ASELE: Alicante. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0489.pdf
- Plan curricular del Instituto Cervantes*. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Rovira, J., Leal, N. y Escolano, R. (2016). Comparación de dos modelos de Open Courses para la didáctica de las lenguas: de xarxamooc a los MOOC de Federica. In Díez-Mediavilla et al. (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Alicante: Universidad de Alicante, 1021-1032. Retrieved from <https://web.ua.es/es/sed-ll/publicacion/publicacion.html>
- Sánchez, J. & Santos, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Savery, J. & Duffy, T. (1996). Aprendizaje basado en problemas: un modelo instruccional y su marco constructivista. In B. Wilson (ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (135-147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc.
- Sitman, R. (2003). Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de E/LE. In Perdiguero, H. & A. Álvares, (eds.), *XIV Congreso Internacional ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE: Burgos. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0097.pdf.
- Suárez, B. (2015). La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para erasmus y ELE sin destinatario específico. In Morimoto, Y., Pavón Lucero, MV. & Santamaría Martínez, R. (eds.) *XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*,(943-952). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Tramma S. (2010), *Pedagogia sociale*, Milano: Guerini Scientifica.
- Vicent, R. (2011). Vinculación entre lo afectivo y lo cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 12 (Julio-Diciembre). (83-97). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030368007>
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje, RED. *Revista de Educación a Distancia*. Monográfico, II. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/M2/>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Leal-Rivas, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad. [Social construction and Spanish as a foreign language: metalinguistic reflection, interculturality and pragmatic discourse competence in mobile students] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Natasha Leal Rivas. Università Degli Studi di Napoli Federico II. Porta di Massa, 1. 80134. Napoli
Email: lealrivas@unina.it

PERFIL ACADÉMICO

Natasha Leal Rivas. Desde 1999 se dedica a la investigación y docencia universitaria en Italia. Actualmente es profesora de español y catalán en la Università degli Studi di Napoli Federico II en los estudios de Máster (Laurea Magistrale). Doctora en *Lingue e Letterature Iberiche e Iberoamericane* por la Universidad de Palermo en 2005 y homologación de título de Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Alicante en 2006. Líneas de investigación y docencia: Lingüística aplicada, ELE, Análisis del Discurso, Lenguas Fines Específicos, E-learning L2/LE (cursos en abierto/ MOOCS). Ha participado como profesor de español en varios máster en Italia y en España para la formación de profesores y es miembro investigador del Grupo de Investigación de la UA (Estudis Transversals). Socio de ASELE, SEDLL, AISC y AISPI.

LECTURAS DE LA MULTIPLICIDAD: PARA UNA ARTICULACIÓN DEL DERECHO A LA LECTURA EN CLAVE RELACIONAL

READINGS OF THE MULTIPLICITY: FOR THE ARTICULATION OF THE RIGHT TO READING FROM THE RELATIONAL PERSPECTIVE'

LEITURAS DA MULTIPLICIDADE: PARA UMA ARTICULAÇÃO DO DIREITO À LEITURA NA CHAVE RELACIONAL

Aldo OCAMPO GONZÁLEZ & Concepción LÓPEZ-ANDRADA
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Fecha de recepción: 13.XI.2018

Fecha de revisión: 20.XI.2018

Fecha de aceptación: 23.XII.2018

<p>PALABRAS CLAVE: lectura alfabetización crítica inclusión multiplicidad de diferencias justicia social</p>	<p>RESUMEN: El presente trabajo tiene como propósito el análisis pormenorizado del campo de conocimiento de la educación lectora comprendido como ámbito que despliega sus acciones en lo complejo y en la producción de la multiplicidad. La tarea crítica que afronta la lectura desde perspectivas socio-políticas radica en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la educación lectora mediante la concreción de tácticas y estrategias educativas que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades en la problematización de la alfabetización, de la escolarización y de la construcción de la ciudadanía. Por tanto, el pensamiento relacional se manifiesta clave en el diseño de políticas de la lectura y de programas de animación de los hábitos lectores, puesto que, indaga en las formas de actuación de las estructuras de culturización, socialización y en sus dispositivos de arrastre a los márgenes del denominado derecho a la lectura.</p>
<p>KEY WORDS: reading critical literacy inclusive multiplicity of difference social justice</p>	<p>ABSTRACT: The purpose of this paper is the detailed analysis of the field of knowledge of reading education, understood as a field that displays its actions in the complex and in the production of multiplicity. The critical task facing reading from socio-political perspectives lies in the unveiling of new intellectual and methodological ways that interrogate the ways of thinking, experimenting and practicing reading education through the concretion of educational tactics and strategies that help to mobilize new rationalities in the problematization of literacy, schooling and the construction of citizenship. Therefore, the relational thinking is key in the design of reading policies and programs of animation of reading habits, since it explores the ways of acting of the structures of culture, socialization and their devices of drag to the margins of the so-called right to reading.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES: ALDO OCAMPO GONZÁLEZ. Carmen 566, Of. 1907. Santiago Centro, Santiago, Chile..
E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

<p>PALAVRAS-CHAVE: leitura alfabetização crítica inclusão multiplicidade de diferenças justiça social</p>	<p>RESUMO: O objetivo deste trabalho é a análise detalhada do campo do conhecimento da educação em leitura, entendido como um campo que mostra suas ações no complexo e na produção da multiplicidade. A tarefa crítica voltada para a leitura a partir de perspectivas socio-políticas reside na inauguração de novas formas intelectuais e metodológicas para interrograr as formas de pensar, experiência e prática de leitura educação através da realização de estratégias táticas e educacionais que ajudam a mobilizar novas racionalidades a problematização da alfabetização, da escolarização e da construção da cidadania. Portanto, o pensamento relacional é fundamental na concepção de políticas de leitura e programas de animação de hábitos de leitura, uma vez que explora as formas de atuação das estruturas de cultura, socialização e seus dispositivos de arrasto para as margens do chamado direito à leitura.</p>
--	--

1. Introducción: la lectura en el eje de producción de las multiplicidades

El trabajo en las intersecciones de las disciplinas constituye una de las condiciones de producción epistemológicas más significativas junto a la traducción y la ecología de saberes de la Educación Inclusiva. En este texto exploramos las condiciones de producción epistemológicas implicadas en los Estudios sobre Literacidad Crítica y educación lectora desde una perspectiva socio-política. En ambas se observa un orden de producción –desde la perspectiva foucaultiana corresponden a leyes internas que definen su funcionamiento– que actúa en la diseminación. Es un saber que se construye en el movimiento, el encuentro y la constelación de diversas clases de objetos, métodos, discursos, disciplinas, teorías, influencias y sujetos. Razón por la cual, su principal condición de producción opera en referencia a una dimensión extra-teórica¹.

Entre las principales disciplinas por las que este saber se moviliza encontramos los Estudios de Género, la Filosofía de la Diferencia, Política y Analítica, la Corriente Interseccional, los Estudios de la Mujer, los Estudios Post-coloniales, los Estudios Visuales, los Estudios sobre Feminismos, Feminismos Negros, Historia de la Consciencia, la Hermenéutica Intercultural, la Narratología, la Filosofía de la Liberación, los Estudios Culturales, el Análisis Cultural, los Estudios sobre Nuevas Literacidades y Literacidad Crítica, la Sociología del Cuerpo y las Emociones, la Antropología Cultural, Lingüística y Literaria, la Pedagogía Crítica Revolucionaria, los Estudios sobre Justicia Social y Educativa, entre otros.

Cada una de las disciplinas descritas anteriormente se convierten en campos de confluencia que crean y garantizan la emergencia del conocimiento auténtico de la lectura como praxis socio-política, en ella, cada disciplina es concebida como una singularidad epistemológica, a través de la cual, se moviliza este saber, extrayendo analítico-metodológicamente lo más significativo de cada una de ellas, a objeto de fabricar un nuevo saber libre de posiciones axiológicas, ontológicas, conceptuales, epistemológicas y metodológicas

contradictorias y antagónicas entre sí. Es un saber que viaja por una amplia multiplicidad de campos de conocimientos, disciplinas, objetos, discursos, métodos, influencias y conceptos –razón por la cual, el campo de conocimiento de la lectura concebida como praxis socio-política deviene en la consolidación de una teoría viajera y mestiza, donde esta última se torna problemática y compleja–. Previa determinación de cada uno de los elementos antes mencionados, es fundamental identificar qué influencias convergen en la configuración de su campo intelectual y, a través de qué ideas, marcos conceptuales y políticos se movilizan las principales categorías que sustentan su red de producción. Este trabajo se inscribe en los ejes de organización de su campo de conocimiento en términos de ‘red’ (Beuscart y Peerbaye, 2006); definida como un conjunto de hilos entrelazados no-linealmente que, a través de un movimiento incesante, van capturando, anidándose y dislocándose en una serie de elementos de diversa naturaleza.

Un ámbito significativo en la actividad epistemológica lo constituye el trabajo con conceptos. Los conceptos según Bal (2009) son estrategias intersubjetivas que favorecen el diálogo y la comprensión, también pueden ser descritos como estrategias de intermediación, es decir, poseen la capacidad de conectar diversos campos y disciplinas. Los conceptos nos ayudan a tomar posición en la realidad. Epistemológicamente, los conceptos de la Educación Inclusiva son propiedad de la gramática de la multiplicidad, es decir, las nociones de diversidad, heterogeneidad, alteridad, diferencia, otredad, etc., se encuentran contenidas en la noción de multiplicidad. Este encuadre permite observar que los conceptos epistemológicos a los que recurre el ensamblaje de la educación lectora desde una perspectiva social y política recurre a la gramática de la multiplicidad exigiendo caracterizar los itinerarios, las trayectorias y los desplazamientos de cada uno de sus conceptos en su aterrizaje en cada una de las disciplinas, discursos y campos por las cuales la perspectiva socio-política de la lectura se moviliza, dislocando y re-articulando sus significados y formas interpretativas.

En tanto campo de conocimiento, este puede ser descrito en términos de un mapa abierto, es decir, conectable, desmontable, reversible y en constante modificación y aleación en sus sistemas de vinculación; sus operaciones se componen de formas no lineales, caracterizándose por poseer múltiples entradas. De tal modo que el campo de conocimiento de la educación lectora se describe como un campo multivalente, que articula su actividad en la complejidad, en la discontinuidad y en la producción de lo nuevo –exterioridad epistemológica–. Es un campo polifónico y en permanente movimiento. De acuerdo con ello, es posible afirmar que, al encontrarse en su centro de producción diversas tramas genealógicas y elementos dispersados por múltiples campos del conocimiento podría describirse –previo sometimiento a traducción– como una perspectiva mestiza, reconociendo lo mestizo como algo complejo al interior de un proyecto epistémico y político de esta envergadura. Por tanto, es desafío de la investigación dilucidar cuales son los marcos políticos y teóricos que inscriben su tarea. La pluralidad de universos conceptuales, simbólicos, políticos y epistemológicos que confluyen en el estudio de la lectura como praxis social demanda la ampliación de la hermenéutica, coincidiendo de esta forma, con lo expuesto por Fornet-Betancourt (1994), respecto de la necesidad de albergar una comprensión adecuada de la multiplicidad de sujetos y factores que inciden en sus procesos de alfabetización y lectura. La ampliación de las tareas hermenéuticas nos invita al cuestionamiento de los diversos modos y de las prácticas culturales que sustentan la actividad pedagógica en el marco de los procesos de escolarización y de alfabetización a lo largo de la vida. La hermenéutica pluritópica constituye uno de los fundamentos más decisivos en la comprensión didáctica en el marco de la educación de la multiplicidad de diferencias. Se propone además, visibilizar y erradicar los excesos de la cultura letrada dominante y sus modos de legitimación universal.

En páginas posteriores, inspirados en el trabajo de la filósofa política estadounidense Seyla Benhabib examinamos la problemática de la noción del universalismo en el marco de los derechos humanos a través de un conjunto de distinciones analíticas, tales como: a) justificatorio, b) moral, c) esencialista y d) jurídico. Es tarea crítica, didáctica y hermenéutica de la lectura social asumir el imperativo ético que funda la espacialidad cultural y educativa en la comprensión de la diferencia, no como algo cerrado, restringido y absoluto, sino más bien, en términos de multiplicidad, apertura e infinitud. De tal manera que una de las opciones interpretativas que apoyan la comprensión de la

lectura como praxis cultural, emerge en referencia a la hermenéutica pluritópica de Fornet-Betancourt (2001), concepción que en vez de ontologizar los procesos de alfabetización y los usos de la educación lectora, permite demostrar de qué manera es afectada y/o modelizada por complejos procesos de dominación, opresión y subalternización –diversas expresiones del poder–. Asimismo, la lectura concebida como praxis social fomenta el diálogo intercultural, la acción política y su multiplicidad de procesos políticos, interesándose por intervenir en la gramática social, con el objeto de movilizar procesos de liberación coherentes con la multiplicidad infinita de diferencias constitutivas de nuestra naturaleza humana.

En este marco un aspecto crucial consistiría en reconocer que el campo de estudio del derecho a la lectura carece de inscripciones epistémicas y metodológicas inteligibles y oportunas que permitan situar sus tareas frente a la multiplicidad de diferencias a las que intenta legitimar. De este modo, la lectura se convierte en un fenómeno estructural, político y cultural, es decir, se inserta en una problemática configurada por el funcionamiento de las relaciones estructurales que sustentan la actividad social. Esto es, un problema de funcionamiento social; no así, un problema técnico basado en políticas de absorción de colectivos minoritarios que, a través de una inclusión ficticia, o sea, orientada a incluir a un conjunto de estructuras de escolarización y culturización que imperceptiblemente los obliga a adoptar los marcos de valores legitimados por la cultura letrada y formativa dominante.

Visión técnica y objetivista operan como sistemas recíprocos, la primera, se basa en la asimilación y en la acomodación arbitraria de la diferencia en las estructuras culturales, políticas y educativas. Es decir, se distribuye derecho desde una perspectiva compensatoria, reproduciendo un ideal de homogenización, asegurando el derecho a la lectura y en la educación, a través de la metáfora de “dar a todos lo mismo”, cuyo valor enfatiza en la universalidad, la totalidad y la diversidad absoluta. Por su parte, la visión objetivista se reduce a la consolidación de una estructura cultural y educativa unificada fusionando sujetos de diversas culturas en una misma espacialidad. Desde nuestra posición teórica consideramos que ambas concepciones redundan y pueden ser sintetizadas en una visión acrítica y ciega del derecho a la lectura, puesto que, asumen únicamente que los grupos oprimidos son atravesados por tecnologías del poder, frenando su autodesarrollo. Ambas, son incapaces de develar el funcionamiento de las injusticias distributivas que tienen lugar en las políticas de equidad cultural e igualdad social.

La visión técnica y objetivista del derecho a la lectura y a la educación son expresiones acriticas de la teoría de la Educación Inclusiva y, especialmente, constituyen parte sustantiva de las políticas de afirmación positiva. Estas visiones contribuyen el derecho 'a la lectura' y 'a la educación' en referencia a un dispositivo "que propaga las ideologías dominantes y los valores culturales instrumentales al reproducir las desigualdades sociales y económicas" (McLaren y Farahmandpur, 2006, p. 130). Asumiendo que el derecho a la lectura al igual que el derecho 'en' la educación constituyen fenómenos y/o problemáticas estructurales resultará necesario enfrentar las formas críticas dominantes que al luchar por la ampliación de sus ámbitos de desarrollo fortalecen planos de homogeneidad en la redistribución de derechos elementales. Apoyamos la propuesta del valor distributivo de Lazzarato (2006) y de igualdad compleja propuesta por Young (2002), ambas intrínsecamente coherentes con el nivel ontológico que exige la lectura social y política, esto es, una multiplicidad infinita.

El estudio del derecho a la lectura en clave relacional se interesa por la comprensión de las prácticas culturales representadas y mediadas por un "imperialismo cultural [que] nos da acceso a un mundo sin fronteras de mercados capitalistas donde las prácticas culturales se acomodan meticulosamente" (McLaren & Farahmandpur, 2006, p. 46), y sirven silenciosamente a la reproducción de los intereses del capitalismo hegemónico. Observamos la existencia de una concepción de inclusión y justicia social alojada al interior del capitalismo identificando presencia de prácticas culturales uniformes; producto de ello, la versión liberal de la igualdad y la equidad contribuye a la división de clases en el acceso a la cultura letrada. "Las minorías marginadas se integran a las prácticas de consumo en lugar de a la producción o a las prácticas laborales. De la misma manera, la política de identidad separa de un modo efectivo las prácticas culturales de las prácticas laborales" (McLaren & Farahmandpur, 2006, p. 189).

Es tarea crítica del derecho a la lectura localizar el tipo de prácticas culturales que tienen lugar en la mediación de la lectura en determinados grupos sociales, develando bajo qué condiciones, dichas prácticas pueden estar influenciadas por la ideología dominante de la cultura letrada. Esta permeabilidad no solo afecta al desarrollo de programas de fomento de la lectura, a las políticas del libro y, especialmente, a la formación del profesorado. Es tarea crítica del derecho a la lectura ofrecer un conjunto amplio y diverso de condiciones que se inclinen a "interpretar de manera crítica el mundo y la palabra, así como su valor para denunciar la opresión y las injusticias sociales que

surgen del capitalismo y, desde hace algún tiempo, de la globalización" (Bahruth, 2006, p. 10). Por consiguiente, es tarea del derecho a la lectura recuperar las persistencias críticas y los temas críticos que atraviesan los procesos de educación lectora desde una perspectiva de justicia educativa, concibiendo sus riesgos como una de sus múltiples formas de injusticias estructurales, cognitivas y culturales.

La comprensión relacional del derecho a la lectura demanda una interpretación situada de los diversos estilos de intervención política que confluyen e interseccionan en el campo de la Educación Inclusiva y la justicia social. ¿Cómo se configuran dichas formas de intervención?, ¿qué acciones performativas se encuentran implícitas en su constitución? El enfoque relacional aplicado al estudio de los dispositivos de desplazamiento del derecho a la lectura –en sus diversas dimensiones–, introduce cambios en las modalidades de teorización de la lectura, la Educación Inclusiva y la justicia educativa; asimismo, se propone desmontar –sin reproducir implícitamente un conjunto de contenidos, valores y estrategias metodológicas que confirman aquello que realmente no es– el andamiaje epistemológico que sostiene las prácticas de desigualdad estructural, exclusión y opresión cultural que sostienen el *llamamiento esencialista de la acción cultural*. Su propósito consiste en develar en qué medida los trabajadores culturales –profesores, investigadores y mediadores de la lectura– contribuyen al mantenimiento de diversos ejes de poder a nivel intelectual. Resulta fundamental descubrir y exteriorizar sus consecuencias en la comprensión teórica de la Educación Inclusiva concebida como propiedad intrínseca de la educación. El estudio de la lectura en tanto praxis social y política se convierte en un campo de re-articulaciones complejas, no-lineales y dinámicas; viaja y se moviliza por una multiplicidad infinita de discursos, conceptos, gramáticas, disciplinas, influencias y marcos políticos. ¿En qué sentido la comprensión relacional aplicada al estudio del derecho a la lectura ofrece una ruptura radical de las prácticas de alfabetización y opresión a través de la cultura letrada? Es necesario asumir tal como indica McLaren y Farahmandpur (2006) un análisis estructural que contemple una examinación analítico-metodológica detallada acerca "del capital, el Estado, y las instituciones educativas" (p. 50).

El enfoque relacional revela los medios de configuración que afectan a los objetivos políticos y sociales implícitos en el derecho a la lectura. En este marco, la praxis lectora se convierte en una herramienta de resistencia y lucha, trasciende el reduccionismo que ubica el pluralismo en

los espacios de abyección o grupos vulnerables –visión objetivista, institucionalizada y técnica de inclusión–, profundizando cómo las diversas modalidades afirmativas contribuyen al desgaste de propósitos, conceptos e ideas revolucionarias y contra-hegemónicas, deviniendo en la proliferación de acciones restrictivas y excluyentes para diversos grupos. Por lo cual, el carácter relacional del derecho a la lectura aporta un conjunto de distinciones analíticas que permiten explorar cómo operan los mecanismos de arrastre que cooptan a determinados estudiantes, ubicándolos en las fronteras del derecho a la lectura. Se incluyen en ello, el conjunto de tecnologías de opresión y dominación y los obstáculos complejos. Todos ellos, de naturaleza performativa, regenerativa y dinámica. Por lo que, la praxis lectora se propone liberar a su amplia multiplicidad de lectores a través de lo político, identificando las formas complejas y críticamente democráticas.

El presente artículo tiene como objetivo el fortalecimiento de los marcos críticos de las prácticas lectoras desde un punto de vista socio-político. El propósito principal de este trabajo asume, entonces, una lucha compleja y al mismo tiempo esperanzadora que nos permita liberar el concepto de inclusión, cultura letrada, diferencia, derecho a la educación y a la lectura, justicia social y educativa desde la interioridad de las raíces liberales que hoy delimitan su funcionamiento. De ahí que, la noción de transformación se convierta en un performativo absoluto, devenido en una afirmación absoluta incapaz de alterar la gramática social y escolar. Para que el performativo actúe en el evento es necesario que este posea un compromiso social particular.

2. El enfoque relacional del derecho a la lectura

Los argumentos expuestos en la primera parte de este trabajo permiten reconocer la lectura como praxis social, política y cultural devenida en la focalización y/o comprensión de los impedimentos sistemáticos que afectan relacionalmente al ejercicio de este derecho. Se observa la necesidad de comprender las reglas de funcionamiento institucionales que trazan las directrices de operación del derecho a la lectura.

El enfoque relacional propone crear condiciones de redistribución que eviten caer en el reduccionismo del “Otro generalizado”, es decir, un ser concebido desde una diferencia absoluta y homogénea. Esta concepción según Lazzarato (2006) es propiedad del valor colectivo de los derechos, lo que a juicio de Benhabid (2008) deviene en una modalidad a través de la cual se reconoce:

[...] a todos y cada uno de los individuos como seres que tienen los mismos derechos y deberes que deseamos adscribirnos a nosotros mismos. Al asumir este punto de vista hacemos abstracción de la individualidad y de la identidad concreta del otro. Asumimos que el otro, al igual que nosotros mismos, es un ser que posee necesidades concretas, deseos y afectos, pero lo que constituye su dignidad moral no es lo que nos diferencia a unos de otros, sino lo que nosotros, en tanto que seres hablantes, actuantes y situados, tenemos en común. Nuestra relación con el otro se rige por las normas de la *igualdad formal y la reciprocidad*: cada uno tiene derecho a esperar de nosotros lo que podemos esperar de él o ella. Al tratarte de acuerdo con estas normas, ratifico en tu persona los derechos de la humanidad y ostento una exigencia legítima de que tú harás lo mismo respecto a mí (p. 190-191).

En tal caso, la comprensión relacional del derecho a la lectura emerge de la visualización de “Otro concreto”, trasladando nuestra atención hacia la singularidad, cuyas normas y estrategias implicadas en la consecución del progreso cultural actúan a juicio de Benhabid (2008) mediante estrategias de complementaria reciprocidad. En este marco, las diferencias –ámbito fundante del problema ontológico que afecta a la comprensión de grupo social– se convierten en ámbitos de complementariedad, lo correcto es asumir la diferencia como una multiplicidad infinita. De este modo, el “Otro generalizado” constituye una propiedad abductiva del universalismo de tipo modernista que descubre las fragilidades del derecho y de la educación lectora, particularmente. ¿Qué define la posibilidad práctica y la realidad política del derecho a la lectura? Una posible respuesta, consistiría en atender al:

[...] reconocimiento recíproco de cada uno como seres que poseen el “derecho a tener derechos” implica luchas políticas, movimientos sociales y procesos de aprendizaje dentro y a través de las clases, géneros, naciones, grupos étnicos y credos religiosos. Este es el auténtico significado del universalismo: el universalismo no consiste en una esencia o naturaleza humana que se nos dice que todos tenemos o poseemos, sino más bien en experiencias de establecer una comunalidad a través de la diversidad, conflicto, división y lucha. El universalismo es una aspiración, un objetivo moral por el que pelear; no es un hecho, una descripción del modo en que el mundo es (Benhabid, 2008, p. 191).

En este encuadre, el enfoque relacional del derecho a la lectura puede concebirse como una formulación discursivo-teórica de las prácticas

culturales y de la ideología que permea a los trabajadores culturales, apuesta por una alfabetización crítica cuyas condiciones de posibilidad emergen desde la recuperación y de un análisis exhaustivo del lenguaje, la historia y la experiencia. Se propone develar las formaciones específicas de competencia establecidas como alianzas opresivas con la cultura letrada hegemónica, demostrando de qué manera el conocimiento se inscribe en la gramática social e incluso, es cómplice en sus directrices de operación. De esta forma, explica McLaren (1992) que:

[...] ciertas competencias lingüísticas, formas del discurso narrativo y los signos de solidaridad ideológica son privilegiados sobre otros y permitir a los maestros adquirir formas de práctica crítica que pueden interrogar, desestabilizar y desorganizar estrategias dominantes de poder y poder/relaciones de conocimiento y que, al hacerlo, los profesores pueden prever un medio de enlistar la pedagogía en la construcción de una democracia radical y plural (p. 11).

Permitiendo repensar los márgenes, los límites, las fronteras y la centralidad del derecho a la lectura coincidimos con Brah (2011) al reconocer que la metáfora del centro-periferia se convierte en una de las principales ficciones eurocéntricas en el estudio de las desigualdades y mecanismos de opresión que afectan al estudio del derecho en la educación y a la lectura. A través del enfoque relacional se piensa de forma circular, dinámica y en constante movimiento la noción de márgenes; en ello, la multiplicidad de colectividades significadas como oprimidas, subalternas o en situación de vulnerabilidad, trasciende la interpretación de grupos con intereses especiales y la regeneración de un pluralismo armonioso y acrítico. Su propósito consiste entonces, en consolidar un examen estructural desde diversos ángulos de dialogicidad; la diferencia –propiedad infinita del ser humano– no se reduce a un intercambio y a un sistema de convivencia arbitrario compuesto por sujetos socialmente diferenciados unos de otros, albergados en una presunta homogeneidad cultural, política y social.

El enfoque relacional articula su metodología, en cierta medida, atendiendo cautelosamente a las experiencias de opresión que atraviesan a amplia multiplicidad de sujetos, aportando según Freire (1975), Mohanty (1990) y McLaren (1992) estrategias para desmitificar y transformar el orden social dominante. Sus sistemas de razonamiento articulan diversas prácticas de resistencia al pluralismo liberal devenido en una pseudo-inclusión, igualdad, ampliación cultural y equidad, conectándose con la necesidad de:

[...] nombrar sus propias historias, y reclamar la necesaria personal y colectiva, fuerza para resistir los efectos deformantes del poder social, nos dice que las prácticas de alfabetización son prácticas de poder. Como tal, la alfabetización puede vincular la esperanza a posibilidad a través del desarrollo de diversos medios de resistir la opresión para que un mundo mejor pueda ser convocado, luchado y finalmente comprendido (McLaren, 1992, p. 16).

El estudio de las prácticas de alfabetización como parte de la escolaridad se encuadra en un mecanismo funcional, consolidando una lectura del mundo que reproduce las formas semióticas, los marcos ontológicos y axiológicos de la cultura letrada hegemónica. En ella se interrogan las formas de reproducción y dominación implícitas que son gestadas a través del lenguaje. En el enfoque relacional los usos y efectos lingüístico-simbólicos se colocan al servicio del desmantelamiento de las estructuras opresivas de la acción cultural. La alfabetización crítica, expresión de lo relacional, exterioriza los modos de producción de verdad que sostienen determinadas prácticas de alfabetización que apuntan a la ampliación del destino social de quienes va dirigida: ¿qué arreglos sociales demandan las prácticas de escolarización y de alfabetización en el marco de la justicia educativa y la inclusión social?

Para Young (2002), los derechos constituyen bienes no-materiales; como tal, se asumirá la pregunta: ¿qué significa redistribuir un derecho? Para comprender el rol del derecho aplicado a los bienes culturales, las artes y la información, será necesario analizar la naturaleza de la redistribución, pues, esta, se alinea con una política basada en el pluralismo y la multiplicidad. Tal como señala Lazzarato (2006), la política occidental se fundó en una concepción homogeneizadora que enfatiza en el valor colectivo, es decir, en la totalidad y la universalidad. Es necesario transitar hacia una forma de construir políticas públicas de fomento de la lectura con un enfoque en el valor distributivo complejo, es decir, en la pluralidad y la multiplicidad de necesidades, intereses y motivaciones asumidas por cada grupo social. En tal caso, se propone comprender “la naturaleza relacional de cómo se produce el significado, es decir, la intersección de subjetividades, objetos y prácticas sociales dentro de relaciones específicas de poder” (Giroux y McLaren, 1991, p. 90). El carácter relacional colabora con el concepto freiriano de ‘transitividad crítica’ de base post-cartesiana se interesa por la subversión de las condiciones que niegan la inherencia de la palabra en tanto acción constitutiva del mundo. La lectura y transitividad crítica se convierte en formas de empoderamiento social,

atiende al reconocimiento de toda expresión personal y es parte de una formación social específica; convergen en ella, deudas ideológicas y trazos de una memoria colectiva. Por tanto, la lectura se convierte en un proceso político.

El enfoque relacional del derecho a la lectura propone analizar crítica y metodológicamente el conjunto de valores heterogéneos que promueve la visión de una Educación Inclusiva funcional y acrítica que sustenta una concepción de cultura letrada inspirada en marcos axiológicos propios del patriarcado y del pluralismo liberal. Por tanto, consideramos necesario discutir las principales preocupaciones meta-teóricas que la inclusión y la justicia social tiene lugar en el marco de las políticas de fomento de la lectura. Bajo lo 'relacional' las prácticas de alfabetización son concebidas como prácticas de poder y regímenes de verdad específicos, convirtiéndose en un dispositivo político de naturaleza compleja que destruye silenciosamente los marcos de esperanzas. El derecho a la lectura en esta concepción articula un profundo proceso de alfabetización crítica cuyo propósito consistirá en demostrar las operatorias de la "hegemonía prevaleciente en la que se ven los espacios culturales de la vida cotidiana dentro de relaciones asimétricas de poder y privilegio, relaciones que deben ser combatidas si deseamos construir una sociedad más equitativa" (McLaren, 1992, p. 4).

El ejercicio del derecho a la lectura en clave relacional asume una condición de 'acción reflexiva', orientando su actividad hacia la consolidación progresiva de la transformación activa del mundo y la experiencia cultural, alejándose de todo régimen de verdad y monismo epistemológico que persiga su adaptación a este. Sobre este particular, McLaren (1992) inspirado en Freire (1975), señala que mediante los dispositivos de alfabetización diversos colectivos significados como lectores precarios, neolectores o incluso analfabetos funcionales articularán mecanismos para evitar ser absorbidos por la multiplicidad de tecnologías propias de la cultura dominante; reconocen que su categorización es producto de dichas fuerzas interpretativas.

El enfoque relacional fortalece, pues, los procesos de empoderamiento social, interroga las competencias culturales aceptadas y legitimadas por la cultura letrada hegemónica sobre educación lectora. De hecho, la inauguración de este estilo de pensamiento, permite analizar multi-axialmente las contradicciones que se desprenden de la implementación de evaluaciones estandarizadas -propias de la ingeniería neoliberal- a través de las cuales se agudizan las tensiones antes señaladas; específicamente, se reproducen un conjunto

de intereses neoconservadores. Situación similar permea al desarrollo de las políticas del libro y, especialmente, las políticas educativas y de fomento lector. Es tarea crítica del enfoque relacional dismantelar las estructuras que soportan la opresión a través de políticas y prácticas concretas.

Las políticas educativas (Taylor, Henry, Lingard y Rizvi, 1997; Rizvi & Lingard, 2009), sociales y culturales han adoptado un enfoque del derecho aplicado a los bienes culturales, desde una perspectiva de valor colectivo, enfatizando en una totalidad homogenizante que concibe las diferencias como eje de diferenciación social -agudizando las condiciones de opresión, dominación e injusticia- e implantando una concepción del derecho a la lectura en bloque, cuya racionalidad restringe el potencial de la redistribución y la diferencia. Cada institución educativa forja un determinado capital cultural y un destino social. Un análisis con estas características profundizará en las variables que participan de dicha dispersión, pues, los marcos analíticos tradicionales, ofrecen una visión sesgada en torno al capital, reforzando la lógica universalista y homogeneizadora, para lo cual será necesario que la investigación sea capaz de describir críticamente el conjunto de:

[...] acciones conscientes de muchos individuos contribuyen diariamente a mantener y reproducir la opresión, pero esas personas por lo general están haciendo simplemente su trabajo o viviendo su vida, y no se conciben a sí mismas como agentes de opresión (Young, 2002, p. 75).

Parte de la tarea crítica que enfrenta el derecho a la lectura, consiste en hacer emerger sistemas intelectuales que permitan comprender cómo operan los procesos institucionales sistemáticos que impiden a determinados colectivos disfrutar de los bienes culturales, al tiempo que dichas tecnologías de exclusión limitan sus capacidades y posibilidades de acción, incidiendo en el destino social de la multiplicidad de colectivos y grupos sociales y en la creación de nuevos horizontes políticos y culturales que permitan albergar en la trama societal las ideas esbozadas en este trabajo.

La construcción de justicia social (Benhabib, 1987; Fraser, 1995, 1997; Young, 2002) y educativa (Rivas, Mezzadra & Veleza, 2013) a través del derecho a la lectura ha de reflexionar acerca del concepto de 'grupo social' y de 'ontología social', nociones analíticas ininteligibles (Young, 2002) en la filosofía política y analítica contemporánea. Esta visión permite transitar desde un enfoque categorial que insiste en la regeneración de procesos de devaluación, diferenciación, esencialización que

articulan una alteridad acrítica y absoluta por un enfoque relacional que reconoce la existencia de diferentes grupos sociales atravesados por variables de desigualdad múltiple (Hill Collins, 1990); al tiempo que otros colectivos son privilegiados en determinados contextos y pautas de culturización y en experiencias de socialización. El enfoque relacional es coherente con el lenguaje de la inclusión cuya fuerza analítica se alberga en la multiplicidad.

Dicho enfoque nos dirige a una reformulación del espacio social y cultural en el que acontece la lectura. Uno de sus principales objetivos analíticos consiste en comprender de qué manera articular una visión universalista que asuma la compleja singularidad y multiplicidad de diferencias -condición intrínseca que afecta al grupo social-. Concebir el ejercicio de la lectura en clave relacional inaugura un debate filosófico y político débilmente abordado por los Estudios sobre Literacidad Crítica, Análisis Cultural y alfabetización, acerca de la diferencia, la multiplicidad, la justicia social y la praxis intercultural e inclusiva. Se propone ampliar los límites que sustentan los imaginarios sobre justicia social y derecho a la lectura, intentando fortalecer un conjunto de sistemas de razonamientos capaces de articular un *pluralismo crítico* a través del derecho a la lectura, concebida como una práctica compleja y dinámica. Esta concepción articula su actividad a través de la siguiente cuestión: ¿cuáles son las condiciones básicas para garantizar el pluralismo y la multiplicidad a través del derecho a la lectura? Para responder a esta pregunta recuperamos la significativa contribución de Benhabid (2008). De tal forma que entre las condiciones básicas requeridas se identifican las siguientes: a) reciprocidad igualitaria 'compleja'³, b) consentimiento voluntario y c) libertad de asociación y abandono de la misma. Estas dimensiones contribuyen significativamente a comprender el funcionamiento del centro crítico del problema que atraviesa a la ontología social de los grupos y las prácticas institucionales que nos remiten a la controversia que sustenta la diversidad cultural y la lucha por la igualdad democrática.

Nuestro interés trasciende las prácticas de positividad del derecho a la lectura, proponiendo un cambio en su manera de aplicación, en sus marcos ontológicos, epistemológicos y metodológicos coherentes con el centro crítico que sitúa la Educación Inclusiva como un mecanismo de transformación de todos los campos y dominios que crea y garantizan el funcionamiento de la denominada Ciencia Educativa.

Siguiendo con la contribución de Brah (2011), quisiéramos insistir en la necesidad de explorar metodológicamente las múltiples modalidades del poder a través del ejercicio de la lectura y, en

particular, de la cultura letrada hegemónica. En este sentido, el estudio de la dimensión social y política de la lectura se convierte en una forma de pensar en y a través de la subjetividad, el poder y las transformaciones sociales. Así como, concierne al tipo de prácticas de lecturas que son sancionadas en la escuela. Un enfoque relacional comprende y concientiza que la multiplicidad de diferencias concebidas como singularidades múltiples quedan afectadas por condiciones de opresión, dominación e injusticia, siendo estos ámbitos transversales y comunes de la experiencia social, cultural y educativa.

¿Qué supondrá pensar relacionamente el derecho a la lectura? Para responder a esta pregunta, recurrimos a la contribución de la corriente interseccional impulsada por Crenshaw (1989) y ampliamente difundida por autoras tales como Hill Collins (1990), Brah (2014), Yuval-Davis (2014), entre otras intelectuales. La construcción de la categoría analítica del derecho a la lectura, requiere metodológicamente de la articulación de un modelo de análisis categorial no opresivo que respete las diferencias. En efecto, es necesario crear categorías políticas específicas y contingentes que ayuden a pensar relacionamente; con el objeto de subvertir las lógicas colonialistas, imperialistas y capitalistas que alojan en su centro de actividad la noción de justicia educativa y social e inclusión, contribuyendo a la imposición de categorías ahistóricas y esencialistas para emprender la búsqueda del sujeto al interior de la justicia y de la inclusión.

Es común observar que, en su mayoría, los esfuerzos por pensar las diferencias han sido incapaces de deshacerse de la emergencia de nuevas formas de homogenización y diferenciación social. En efecto, la praxis política y pedagógica del derecho a la lectura debe disponer de sistemas de razonamientos que permitan comprender de qué manera las interrelaciones entre racismo, género, sexualidad, clase social y otros ejes de diferenciación se convierten en recursos centrales en la lucha por la ampliación de los destinos sociales de una amplia multiplicidad de colectivos sociales. Una política de lectura articulada sobre una concepción política de inclusión -centrada en la multiplicidad de diferencias-, concebirá la 'interseccionalidad' como "los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia -económica, política, psíquica, subjetiva y experiencial- se intersectan en contextos históricos específicos" (Brah & Phoenix, 2004, p. 75).

Esta visión de la 'justicia cultural' y la 'ciudadanía lectora' explicita la necesidad de descentralización sistemática del 'sujeto normativo'

-efectos-de-sujeto (Spivak, 2008)- que estructura las agendas de investigación, al tiempo que logren dar cuenta cómo las políticas del libro (Fraatz, 1987; Perfetti, 1991; Edmondson & Shannon, 2002), los programas de animación a la lectura y en especial, las agendas de investigación, tienden a omitir la experiencia de las múltiples diferencias o grupos sociales significados como 'diferentes', imponiendo una lógica denominada como *esencialismo liberal*. En particular, cómo la maneras en que la experiencia de ciertos lectores es marginada a través de los programas de fomento y mediación de la lectura.

Cada una de estas relaciones es atravesada por la interseccionalidad. Un programa de animación a la lectura debe explorar los dispositivos de micropaxis que generan mecanismos de arrastre, tecnologías de cooptación y secuestro de determinados colectivos, arrastrándolos a las fronteras del derecho a la lectura. Será necesario entonces, ofrecer una exploración en torno a los macro y micro-regímenes del poder y de los diversos ejes de diferenciación que son instituidos en formaciones estructurales específicas, ámbitos expresos en la determinación de oportunidades y de nuevas formas de legitimidad y de legibilidad social. ¿Cómo ampliar oportunidades a través de la lectura?, intentando responder a esta cuestión adscribimos este trabajo a la noción de diferencia propuesta por la corriente derridaniana, enfatizando en la concepción de proceso, devenir y diferir permanente.

Según esto, las políticas de fomento de la lectura desde una perspectiva de equidad cultural e inclusión han reafirmado un interés asimilacionista o acomodacionista de grupos que históricamente han quedado fuera de los cánones literarios y lectores proporcionados por la cultura dominante que intenta absorberlos a intereses que rechazan o subalternizan sus medios de aproximación a la comprensión del mundo. De tal manera, el interés del problema técnico de la Educación Inclusiva se caracteriza por la presencia de discursos contradictorios en cuanto a los marcos de valores que sustentan su actividad y praxis. Por un lado, apelan a la igualdad, la equidad y la justicia cultural, reconociendo la lectura como un derecho; al tiempo que dichas condiciones son evaluadas desde patrones que niegan la pluralidad, la multiplicidad de formatos y medios de expresión de la lectura. Tales políticas del libro y del fomento de la lectura, inquietan en lo que hemos denominado como *esencialismo liberal*, es decir, inspiradas en gramáticas que apelan por el progreso, al tiempo que permiten la emergencia de nuevas formas de homogenización y devaluación de diversos colectivos de lectores.

Aplicando la contribución de McCall (2005) sobre categorización triple al estudio del derecho a la lectura es posible identificar: a) un enfoque intracategorial, b) intercategorial y c) anticategorial. El primero, explica la existencia de diversas intersecciones, intentando describir los ejes de relación o vinculación entre diversos colectivos y sus estrategias de transformación. La segunda, por su parte, reflexiona acerca de las limitaciones que ciertas categorías imponen a determinados grupos en la construcción de destinos sociales más esperanzadores, asociadas a la reducción de oportunidades que enfrentan producto de los medios de diferenciación que cada diferencia cristaliza. Finalmente, el enfoque anticategorial profundiza en:

[...] la crítica de la presunción de que las categorías son dadas de antemano. En cambio, deconstruye las categorías prestando atención a los regímenes de poder en que y a través de los que las categorías son constituidas en primera instancia. Aquí, las categorías sociales son vistas como producidas histórica, cultural y lingüísticamente (Yuval-Davis, 2014, p.17).

3. Conclusiones. Políticas emancipatorias sobre educación lectora

El interés de las políticas emancipatorias sobre educación lectora se dirige a efectuar una ecología de saberes (Sousa, 2010) respecto de los sistemas intelectuales y conceptuales que apoyan la cristalización de estrategias que permitan redistribuir equitativamente el derecho a la lectura. Hasta ahora los marcos de actuación implícitos en la gestión de oportunidades culturales constituyen un campo normativo. Se observa ausencia de criterios éticos en la operacionalización de condiciones que permitan avanzar en la redistribución real de condiciones de justicia en materia de fomento de la lectura. Emerge la pregunta: ¿qué lugar ocupa la noción de justicia social en una política emancipatoria de lectura y en la construcción de una ciudadanía lectora? En primer lugar, aborda un conjunto de problemas que son permanentes en la construcción de democracia, al pensar el tipo de criterios que han de orientar la multiplicidad de diferencias en el contexto educativo y cultural.

La lectura como praxis social y política demanda la creación y movilización de nuevas racionalidades para comprender el funcionamiento de los formatos del poder, concebidas como expresiones regenerativas y performativas. Finalmente, los contenidos analíticos que organizan el marco de sustentación de la teoría radical de la lectura destacan: a) investigaciones y proyecciones en el campo de la literacidad crítica y la justicia social,

b) redefiniciones de la lectura y la escritura en los espacios de enseñanza-aprendizaje para la justicia educativa, la equidad, la igualdad, la inclusión y las visiones críticas requeridas para la transformación educativa, c) historia de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la literacidad crítica y la justicia educativa, d) dimensión política de la lectura y nuevas tendencias epistemológicas, e) estudios críticos sobre literatura y su fomento desde una perspectiva de justicia social, f) espacialidad política y ejercicio ciudadano a través de la lectura y la literacidad crítica, g) conciencia crítica y acción decolonial en el contexto de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, h) políticas de la lectura y del libro desde una perspectiva anti-capitalista y anticolonialista, i) derechos humanos y prácticas de fomento de la lectura y j) mediación cultural para la transformación social.

La comprensión de la lectura como praxis social, cultural y política sugiere reconocer que los conceptos –requieren de develar su estatus metodológico, con el objeto de convertirlas en categorías de análisis– de inclusión, totalidad concebida como singularidades múltiples, lo común, la diferencia, etc., se convierten en ejes relacionales subyace en lo más profundo del campo epistemológico de la educación inclusiva; intentando develar sus significados a través de diversas posturas críticas.

La producción de temas claves en los programas de animación a la lectura ha de integrar los saberes y las prácticas críticas que definen la

acción cultural de tales colectivos, sin perjuicio de anular sus saberes de base. En tal caso, su agenda micropolítica convergerá en la visibilización de patrones de resistencia del devenir minoritario ante los mecanismos de institucionalización y performatividad de los valores culturales e intelectuales dominantes que intentan posicionarse por medio de la animación a la lectura. Por otra parte, sus lineamientos de trabajo versarán sobre la ruptura de los diversos mecanismos que conforman el conjunto de colonizaciones epistémicas, impuestas mediante las estrategias de reproducción del mundo social, cultural y ciudadano (Guattari & Rolnik, 2006).

Una política de educación lectora inspirada en los fundamentos epistemológicos de la Educación Inclusiva que oriente su actividad hacia la construcción de un espacio político basado en la singularidad orientará su actividad hacia la exploración de sistemas intelectuales para atender a la diferencia sin generar procesos de diferenciación que obliguen a la exclusión de ciertos colectivos, o bien, a su subalternización. Constituirá de esta forma, un espacio político basado en la diferencia, en tanto unidad relacional, que promueve el desarrollo de las personas según sus propias capacidades y no, por las nociones que definen a un determinado grupo social. Filosóficamente, inscribe sus fuerzas de actuación en un ideal de liberación concebido como eliminación de las diferencias, cristalizando así, una política emancipadora sobre educación lectora y fomento de la lectura.

Notas

- ¹ Condición de producción que alude a la fabricación de un fenómeno determinado a partir de fuerzas sociales, no a condiciones netamente teóricas.
- ² La proposición del adjetivo complejo es nuestra.

Referencias bibliográficas

- Bahruth, R. (2006). Prólogo. In McLaren, P., Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular, 9-12.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Benhabib, S. (1987). "The Generalized and the Concrete Other", In Benhabib, S., Cornell, D. (eds.), *Feminism as Critique*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 77-95.
- Benhabib, S. (2008). "Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos", *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203.
- Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), "Histoires de dispositifs", *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños
- Brah, A. (2014). "Pensando en y a través de la Interseccionalidad", en: Zapata, M., García, S., Chan de Avila, J. (Edit.). *La interseccionalidad en debate*. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior". Berlín: Aimee Heredia, 14-20.

- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). "Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality". En: *Journal of international Women's Studies*, 5(3), pp. 75-86.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago, Legal Forum*, 139-167.
- Edmondson, J., & Shannon, P. (2002). Politics of reading: The will of the people. *The Reading Teacher*, 55(5), 452-454.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Filosofía Intercultural*. Mexico: UPM.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización* (No. 1 (8)). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fraatz, J. M. B. (1987). The politics of reading: Power, opportunity, and prospects for change in America's public schools. *Teachers College Press*, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age, *New Left Review*, 1/212, 68-93.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1991). "Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism." *Theory/Pedagogy/Politics*. Ed. Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh. Chicago: U of Chicago P, 152-86.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Mccall, L. (2005). "The Complexity of intersectionality". En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), pp. 1771-1800.
- McLaren, P. (1992). Critical Literacy and Postcolonial Praxis: A Freirian Perspective. *College Literature*, 19(3)/20(1): 7-27.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Mohanty, Ch. (1990). "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s." *Cultural Critique* 14 (Winter 1989/90): 179-208.
- Perfetti, C. A. (1991). The psychology, pedagogy, and politics of reading. *Psychological Science*, 2(2), 70-83.
- Rivas, A., Mezzadra, F., & Veleza, C. (2011). *La construcción de justicia educativa*. Buenos Aires: Unicef.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", In: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.
- Taylor, S., Henry, M., Lingard, B., & Rizvi, F. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Psychology Press.
- Young, I.M. (2002). *La justicia y la política de la diferencia*. Universitat de València.
- Yuval-Davids, N. (2014). "Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación", In Zapata, M., García, S., Chan de Avila (Coord.). *La interseccionalidad en debate*. Berlín: MISEAL, 21-34.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ocampo, A., López-Andrada, C. (2019). Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. [Readings of the multiplicity: for the articulation of the right to reading from the relational perspective] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Aldo Ocampo González. Carmen 566, Of. 1907. Santiago Centro, Santiago, Chile. E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

Concepción López-Andrada. Facultad de Formación del Profesorado. Campus Universitario, Av. de la Universidad, s/n, 10071 Cáceres, España. E-mail: clopezc@unex.es

PERFIL ACADÉMICO

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en Latinoamérica y el Caribe en esta materia: celei.cl. Académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Univ. Santo Tomás, La Serena, Chile. Profesor invitado en el Programa de Maestría en Educación desde la Diversidad de la Univ. de Manizales, Colombia; Profesor Máster en Creatividad, Educación y Bienestar de la Universitat de Barcelona, España y director de Tesis Doctorales en el Programa Oficial de Doctorado en Educación de la Univ. Internacional SEK, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención “Cum Laude” (UGR, España). Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación (UAC), Magíster en Educación, mención Política Educativa (ULARE), Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2 (Univ. Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. Salamanca, España), Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión, Postulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión, Diplomado en Estudios de Género y Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile). Ha sido académico de importantes universidades chilenas y autor de numerosas publicaciones en el campo de la Educación Inclusiva. Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos (España, México, Brasil, Ecuador, Colombia, Perú, Argentina, Chile, etc.), así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional. Actualmente cursa el doctorado en Filosofía donde escribe su tesis doctoral sobre Historia Intelectual y Conceptual de la Educación Inclusiva, en el Depto. de Filosofía II de la UGR, España.

CONCEPCIÓN LÓPEZ-ANDRADA. Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX). Es coordinadora de editores de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva. Actualmente se desempeña como Investigadora Asociada al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y como Profesora Asociada en la Facultad de Formación del Profesorado de la UEX.

INVESTIGACIONES

QIIP - QUESTIONÁRIO DE INTERESSES PARA A PRÁTICA INTERGERACIONAL

QIIP - QUESTIONNAIRE OF INTERESTS FOR INTERGENERATIONAL PRACTICE

QIIP - CUESTIONARIO DE INTERESES PARA LA PRÁCTICA INTERGENERACIONAL

Susana VILLAS-BOAS*, José Tomás DA SILVA*, Albertina Lima DE OLIVEIRA*,
Natália RAMOS**, Inmaculada MONTERO***
Universidade de Coimbra*, Universidade Aberta de Lisboa** &
Universidad de Granada***

Fecha de recepción: 03.VII.2018

Fecha de revisión: 16.XII.2018

Fecha de aceptación: 08.I.2019

PALAVRAS-CHAVE:

Interesses
programas
intergeracionais
educação
intergeracional
envelhecimento
QIIP

RESUMO: Este artigo apresenta a validação do instrumento Questionário de Interesses para a Prática Intergeracional (QIIP), que tem como objetivo contribuir para o estudo dos interesses da população para o desenvolvimento e implementação de atividades e programas intergeracionais. O presente estudo analisa os interesses das diferentes gerações, tendo sido QIIP aplicado a 385 pessoas residentes da cidade do Porto, divididos por três grupos etários. O instrumento mostra ser válido e revela ter uma boa consistência interna para a identificação dos interesses da amostra estudada e pode ser analisado quer por dimensão de interesse quer por item de atividade de interesse, dependendo dos objetivos das práticas intergeracionais que se pretendam desenvolver. Após a análise por dimensão e grupo etário, verificou-se que a Dimensão Cuidar/ Proteger e a Dimensão Cultura, são dimensões de interesse comum e compartilhados entre todos os grupos etários. Por outro lado, observou-se que os jovens e os adultos jovens diferem dos outros grupos etários, na Dimensão Arte e na Dimensão "Lavores", mas que não se registam diferenças significativas em ambas as dimensões entre os adultos de meia-idade e os adultos idosos. Na Dimensão Uso das novas tecnologias há diferenças significativas entre todos os grupos etários, verificando-se que à medida que a idade aumenta este interesse diminui.

CONTACTO CON LOS AUTORES: SUSANA VILLAS-BOAS. Universidade de Coimbra. FPCE-UC, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel.: +351 239 851 450 Email: suvboas@gmail.com . ID ORCID 0000-0003-3937-3229

<p>KEY WORDS: Interests intergenerational practice Intergenerational education Ageing QIIP</p>	<p>ABSTRACT: This article presents the validation study of the Questionnaire of interests for intergenerational practice (QIIP), which aims to contribute to the study of interests on a population level as well as supporting the development and implementation of intergenerational activities and programs through its identification. The design of the study is correlational and cross-generational. The QIIP was applied to 385 residents of Oporto, divided into three age groups. The instrument showed to be valid and revealed good internal consistency concerning the identification of the interests of the sample studied and can be analyzed either by dimension of interest, or by activity item of interest, depending on the goals of intergenerational practices that need to be developed. Upon analysis by dimension and age group, it was found that the Dimension Caring/Protecting and the Dimension Culture refer to common interests, shared among the three age groups. On the other hand, it was observed that the younger group differs from the other age groups in the Dimension Art and in the Dimension “Handiwork”, but no significant differences were found in both dimensions between middle-aged adults and older adults. In the Dimension Use of New Technologies, significant differences were registered among all age groups, decreasing in interest as the age increases.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Intereses programas intergeneracionales educación intergeneracional envejecimiento QIIP</p>	<p>RESUMEN: Este artículo presenta la validación del instrumento Cuestionario de Intereses para la Práctica Intergeneracional (QIIP), que tiene como objetivo de contribuir al estudio de los intereses la población para el desarrollo e implementación de actividades y programas intergeneracionales. El presente estudio analiza los intereses de las diferentes generaciones siendo QIIP aplicado a 385 personas residentes de la ciudad de Oporto, divididas por tres grupos de edad. El instrumento muestra ser válido y revela tener una buena consistencia interna para la identificación de los intereses de la muestra estudiada y puede ser analizado tanto por dimensión de interés como por ítem de actividad de interés, dependiendo de los objetivos de las prácticas intergeneracionales que se pretendan desarrollar. Después del análisis por dimensión y grupo de edad, se verificó que la Dimensión Cuidar / Proteger y la Dimensión Cultura, son dimensiones de interés común y compartidas entre todos los grupos de edad. Por otro lado, se observó que los jóvenes y los adultos jóvenes difieren de los otros grupos de edad en la Dimensión Arte y en la Dimensión “Trabajos manuales”, pero que no se observan diferencias significativas en ambas dimensiones entre los adultos de mediana edad y los adultos mayores. En la Dimensión Uso de las Nuevas Tecnologías hay diferencias significativas entre todos los grupos de edad, verificándose que a medida que la edad aumenta este interés disminuye.</p>

1. Introdução

A palavra “interesse” é um termo da esfera da vida cotidiana que surge prosaicamente em diversas expressões como, por exemplo, “Tenho interesse em realizar uma atividade”, “Ela tem interesse em que o filho saia daquela escola”, e “Interessa-me muito aquele programa de TV”. Estar interessado em algo, coloquialmente, pode significar que isso é importante para nós, que temos sentimentos positivos em relação a isso (ou negativos, no caso do desinteresse) ou mesmo que nos preocupamos com isso (Harackiewicz & Hulleman, 2010).

Contudo, apesar do uso que comumente se faz do vocábulo “interesse”, defini-lo cientificamente não tem sido uma tarefa fácil (Krapp, Hidi & Renninger, 2014), já que, como refere Ainley (2013, p. 245), “O interesse está envolvido em muitos contextos, e o termo pode ser usado para designar um estado psicológico transitório ou uma organização muito complexa de afeto, cognição e ação que se tornou parte da personalidade”. Como cada autor que se tem debruçado sobre o tema propõe uma definição própria do conceito, a dificuldade não parece ser tanto a sua definição, mas o alcance de consensos e, sobretudo, a explicação das suas modalidades de funcionamento e repercussões a nível do comportamento. Foi

precisamente esta falta de consensualidade que levou Abreu (1985), num reputado tratado sobre os interesses na psicologia geral, a constatar na literatura científica a persistência de

flutuações teórico-conceituais desfavoráveis à credibilidade do seu poder de explicar como e porquê os fatores e processos dinâmicos designados por interesses mobilizam outros processos psicológicos, influenciando-os positivamente, sobretudo os de natureza cognitiva: atenção, percepção, memória, aprendizagem, rendimento intelectual. (p. 642).

O conceito de interesse em termos diacrónicos surge recorrentemente, quer no campo da educação, onde tem sido perspetivado como uma influência poderosa sobre a aprendizagem (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, Hidi & Renninger, 2014), quer no domínio da psicologia vocacional onde é objeto de grande atenção como variável capaz de explicar a direção das escolhas educativas e profissionais das crianças, jovens e adultos (Betsworth & Fouad, 1997). A importância do interesse na educação é incontestável. O conceito, introduzido inicialmente por filósofos como Locke (1632-1714) e Rousseau (1712-1778), viria posteriormente a influenciar o pensamento de educadores famosos como Herbart (1776-1841), criador de

uma das primeiras teorias pedagógicas, no âmbito da qual o desenvolvimento de interesses era um pressuposto da instrução bem-sucedida, e Dewey (1859-1952) que analisou o papel do interesse na educação de forma sistemática, destacando a sua importância para suscitar e apoiar o esforço que se exige aos jovens durante a sua formação. Segundo Harackiewicz e Hulleman (2010), foi igualmente Dewey quem primeiro definiu o interesse como sendo o ato de “ser envolvido, absorvido ou totalmente ocupado com uma atividade, objeto ou tópico” (Dewey, 1913, cit. por Harackiewicz & Hulleman, 2010, p. 42). No início do século XX considerava-se que “interessar-se não era apenas uma importante condição motivacional para a aprendizagem efetiva, mas também era central para a personalidade e autoconceito das pessoas” (Krapp, 2002, p. 405), e, por isso, tanto os investigadores como os professores atribuíam então grande poder explicativo ao interesse, contudo, em meados deste mesmo século, houve um declínio na investigação da relação do interesse com a aprendizagem e outros aspetos do desenvolvimento pessoal em contextos educativos, ficando os principais estudos sobre este conceito na esfera dos autores do campo vocacional (Betsworth & Fouad, 1997; Krapp, 2002; Savickas & Spokane, 1999). Segundo Krapp (2002), os estudos sobre o interesse na educação continuaram a realizar-se, mas passaram a utilizar preferencialmente outros termos como atenção, curiosidade, atitude, valores e motivação intrínseca. Recentemente, a investigação educativa retomou a discussão da aprendizagem baseada no interesse (Krapp, 2002; Krapp & Prenzel, 2011; Krapp, Hidi & Renninger, 2014), considerando, por um lado, que os conceitos usados como substitutos não são suficientes para apreender cabalmente a complexidade do fenómeno em causa, e, por outro, porque se revalorizou o seu potencial papel heurístico tendo em conta o movimento, das últimas décadas, a respeito da educação ao longo da vida. Os interesses, perspetivados como “um conjunto de *fatores e processos dinâmicos do comportamento*” (Abreu, 1985, p. 642, *itálico no original*), certamente serão um fator crucial na adesão dos indivíduos a um processo de aprendizagem e de educação ao longo da vida.

Atualmente, a pesquisa sobre os interesses, no campo educativo, desenvolve-se em duas linhas principais. Uma primeira linha foca-se no estudo dos processos implicados no desenvolvimento do interesse pessoal, perspetivado como “organização de sentimentos, cognições e ações que orientam o indivíduo a aproximar-se e envolver-se com o objeto desses sentimentos, cognições e ações” (Ainley, 2013, p. 245). Trata-se de uma modalidade

de interesse que se pode manifestar em várias situações e por períodos de tempo duradouros (Krapp, 2002; Krapp & Prenzel, 2011). Uma segunda linha ocupa-se mais com o exame dos processos que promovem o interesse situacional, este considerado como “uma orientação positiva imediata para um objeto ou evento” (Ainley, 2013, p. 245), como, por exemplo, construir modelos de foguetões ou aprender a cozinhar um novo prato de comida italiana. Ora, como este tipo de interesse está mais dependente de condições ambientais é mais transitório, podendo porém “fornecer a base de um interesse individual emergente” (Krapp, 2002, p. 407).

Um objeto de interesse pode, portanto, ser um tópico, uma ideia, um assunto, uma atividade ou outras coisas concretas. Fink (1991), concretamente, estabelece três componentes estruturais para analisar sistematicamente o objeto de interesse, são elas o objeto propriamente dito, as atividades e o tópico: o objeto real, ou seja, o objeto para o qual o interesse pode ser dirigido ou o objeto que seja necessário para a realização do interesse (e.g., um instrumento musical); as atividades que correspondem a procedimentos típicos para concretizar esse interesse (e.g., tocar um instrumento); e, por último, o tópico que pode ser usado para descrever o objeto específico de um interesse situacional (e.g., ir a um concerto) ou de um interesse individual (e.g., gostar de música jazz), sendo uma generalização que representa um certo nível de conhecimento (e.g., a pessoa gosta de música).

Valsiner (1992) afirma que o desenvolvimento dos objetos de interesse por parte dos indivíduos são geralmente socialmente transmitidos. Já para Krapp e colegas estes são significativamente definidos pelo grupo social, pela tradição, por padrões e hábitos, o que torna assim exequível a análise dos interesses de um determinado grupo de pessoas de uma comunidade e torna praticável partir desses interesses, quer para promover o desenvolvimento do interesse pessoal previamente identificado, quer para se criarem as oportunidades para o desenvolvimento de interesses situacionais, nomeadamente através da cooperação entre os indivíduos, os quais podem, por sua vez, vir a tornar-se em interesses pessoais mais duradouros (Krapp, 2002; Krapp, Hidi & Renninger 2014). Neste âmbito ressoam as sábias palavras de Herbart ao afirmar que “a finalidade pedagógica *multiplicidade de interesses* [...] tem de se distinguir do seu exagero, *a multiplicidade de ocupações* [...]”, uma vez que o que se pretende é “*a formação harmônica de todas as potencialidades*” (Hilgenheger, 1978, cit. por Romão, 2010, p. 100).

Um processo pedagógico que contribui para a multiplicidade de interesses dos indivíduos no

contexto da educação e aprendizagem ao longo da vida é a educação intergeracional (Sánchez, Sáez & Díaz, 2017; Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2016). Este tipo de educação coloca diferentes gerações a executarem conjuntamente atividades e tarefas com o objetivo de facilitar e garantir que aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores, por outras palavras, que desenvolvam potencialidades e se transformem na relação umas com as outras (Sánchez, Whitehouse & Johnston, 2018). A educação intergeracional é colocada em prática através de atividades e programas intergeracionais. E a literatura tem apontado como fator chave e como uma característica comum da maioria dos programas deste tipo o facto de os indivíduos terem interesses mútuos e compartilhados (Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sánchez, Kaplan, & Saéz, 2010; O'Neil, 2016; Kaplan, Sánchez & Hoffman, 2017; Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2016). Os interesses garantem, em certa medida, a motivação para a participação nestas práticas, assim como a continuidade no tempo - fator imprescindível para atingir objetivos de aprendizagem e a construção de relações intergeracionais. Os motivos que levam as pessoas a participar em atividades intergeracionais são diferentes, e pode ser um desafio assegurar que as atividades sejam apropriadas e mantenham o interesse de ambos ou em todos os grupos. Ou seja, pode ser difícil encontrar pontos de interesse comuns (Martin et al., 2010). A este respeito, Sánchez e colegas (2010) afirmam que este é um princípio fundamental dos programas intergeracionais, sendo que “em vez de inventar as atividades a realizar, o mais apropriado é centrar o processo de planificação das atividades do programa no que realmente interessa a quem vai realizá-las” (p. 58). Assim, na hora de desenvolver uma atividade ou programa intergeracional é importante ter conhecimento de base sobre as atividades de interesse dos participantes e sobre o seu contributo para a atividade (Springate, Atkinson, & Martin, 2008; Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2016).

2. Justificação e objetivos

Da análise de múltiplas práticas intergeracionais realizadas em todo o mundo, constatámos que não existe um modelo para a identificação dos interesses dos participantes ou futuros participantes nesse tipo de práticas. Sendo o estudo científico da educação e das práticas intergeracionais relativamente recente, procurámos, neste artigo, dar a nossa contribuição, através da elaboração e validação do instrumento Questionário

de Interesses para a Prática Intergeracional, em inglês, *Questionnaire of Interests for Intergenerational Practice* (QIIP). A motivação que presidiu à sua elaboração é primordialmente pragmática, no sentido em que o objetivo declarado do QIIP é auxiliar investigadores, profissionais e organizações na identificação de atividades de interesse comum a pessoas de todas as idades, facilitando o estudo e o desenvolvimento de práticas intergeracionais, que entendemos como um conjunto amplo de “opções de intervenção, inclusive práticas culturais, políticas, e projeção de ambientes” (Kaplan, Sánchez & Hoffman, 2017, p. 14).

3. Metodologia

Participantes

Nesta investigação participaram 385 residentes da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, com 15 e mais anos de idade, pertencentes a três grupos etários: jovens e adultos jovens [15-44 anos de idade] (42,9%), adultos de meia-idade [45-64 anos de idade] (28,6%) e adultos idosos [65 + anos de idade] (28,6%). O grupo de pessoas pertencentes ao sexo feminino representou 57,1% da amostra em estudo e o grupo do sexo masculino 42,9%.

Instrumento

O QIIP¹ foi desenvolvido especificamente para auxiliar a planificação, o recrutamento e o desenvolvimento de atividades e/ou programas intergeracionais. Neste sentido, foi construído com três perguntas de base: a primeira pergunta, “*Tem interesse pela atividade?*”, tem como objetivo compreender as atividades de interesse das pessoas inquiridas; contudo, como ter interesse por uma atividade não significa obrigatoriamente querer realizá-la, a segunda pergunta, “*Gostaria de participar ou aprender mais sobre esta atividade de interesse?*”, destina-se a saber se as pessoas participariam na atividade de interesse. E, por último, coloca-se a terceira pergunta: “*Tem conhecimento e prática na atividade de interesse?*”, porque é importante para as práticas intergeracionais compreender de que forma a pessoa poderá vir a contribuir para o programa (Springate, Atkinson e Martin, 2008), sendo que nestas práticas os participantes têm um papel ativo e são os principais recursos humanos para o seu desenvolvimento. Cada uma destas perguntas é constituída com 40 itens de atividades de interesses, com resposta dicotómica Sim/Não. A lista de atividades de interesses resultou de uma pesquisa online de diversos *toolkits*, guias, manuais, artigos, documentos, programas e projetos realizados ou

em desenvolvimento, em diversos *websites* sobre o tema², de onde, após a seleção das atividades mais frequentes, resultaram os 40 itens.

Procedimentos

O QIPI foi aplicado como parte integrante do Questionário de Necessidades, Interesses e Potencialidades para o Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI -bloco V- Interesses Pessoais)³. A colheita dos dados decorreu entre Março e Maio de 2015. Os diretores das principais instituições da comunidade envolvida no estudo foram contactados (centros de formação, escolas, centros de dia, lares, associações locais) por *e-mail* e telefone. Os diretores das instituições que concordaram em participar no estudo assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, que permitia aos membros da equipe de pesquisa (previamente treinados na aplicação do questionário), recolher dados de acordo com as especificações indicadas pelas instituições. Antes de responder ao questionário, cada indivíduo foi informado dos objetivos da pesquisa, da confidencialidade dos dados, da natureza estritamente voluntária da participação no estudo e da importância de respostas honestas. Os participantes foram informados de que o tempo médio para preencher o questionário era de 30 minutos. Os questionários foram aplicados individualmente de três formas diferentes: autoadministrados (69%), assistidos por membros da equipe de pesquisa (3%) ou totalmente conduzidos pela equipe de pesquisa (28%). As duas últimas formas foram usadas com participantes com baixos níveis de alfabetização, especialmente idosos, sendo o tempo necessário para a conclusão do questionário, nestes últimos casos, aumentado para 1 hora.

Para se obter uma amostra de grande dimensão e com participantes de diferentes gerações, os questionários também foram aplicados em dois pontos estratégicos da comunidade do Bonfim, na entrada da Biblioteca Municipal do Porto e no edifício da freguesia do Bonfim.

Análises

Na análise dos dados, considerando que a presente investigação está focada nas propriedades psicométricas dos escores obtidos na primeira questão “*Você está interessado nesta atividade*”, as análises estatísticas abordaram a avaliação da qualidade psicométrica dos itens (dificuldade e poder discriminativo), exame da dimensionalidade subjacente às respostas registadas nos itens e consistência interna das pontuações nas subescalas derivadas empiricamente. No exame da

qualidade psicométrica dos itens obtiveram-se as respetivas médias, desvios-padrão e intercorrelações dos itens. De seguida, uma análise fatorial exploratória (AFE) foi realizada na matriz de intercorrelações dos itens do questionário de interesses pessoais. A extração dos fatores foi efetuada pelo método de Factorização do Eixo Principal e a matriz inicial foi de seguida transformada através de uma rotação oblíqua (*Promax*). Para os fatores derivados através da análise fatorial estimou-se o grau de consistência interna das respostas. Proceceu-se depois à comparação das médias (através de ANOVA's univariadas) dos diferentes grupos etários nas dimensões extraídas da análise fatorial. E, finalmente, utilizou-se a análise descritiva por fator para analisar as três perguntas do QIPI. Nas análises foi utilizado principalmente o *software* IBM SPSS Statistics (versão 22 para Windows).

4. Resultados

Fidelidade e construção de dimensões de análise

Análise dos itens

Segundo a teoria clássica dos testes (e.g., Crocker & Algina, 1986), duas propriedades estatísticas principais das respostas aos itens de um instrumento dizem respeito à dificuldade e discriminação do item. Uma vez que a medida do interesse para cada uma das 40 atividades contempladas no instrumento é de tipo dicotómico (Sim = 1; Não = 0) o índice de dificuldade (ou *valor-p*) de um item é uma proporção que se situa num contínuo de 0 (o item em causa não é endossado por nenhum dos participantes) e 1 (todos os participantes endossam o item). Em termos psicométricos, itens com *valores-p* de .5 são ideais, todavia a maioria dos psicometristas aceitará itens com valores distintos deste ideal, embora se procure evitar os itens com médias extremas (por exemplo, que se localizem fora do intervalo $.1 \leq p_i \leq .9$, para $0 \leq i \leq 1$). No que respeita à dispersão, ou variabilidade das respostas nos itens de tipo dicotómico, valores de $DP_i \geq .15$ são considerados adequados (e.g., Meir & Gati, 1981). No que concerne ao *poder discriminativo* do item, habitualmente calculado através da correlação da pontuação do item com a pontuação total, esta correlação (para itens de tipo dicotómico, geralmente, estima-se o coeficiente de correlação ponto-biserial) deve ser elevada. Por exemplo, Meir & Gati (1981) recomendam $r_{is}^* > .30$ (para s^* = pontuação na escala não incluindo i). Como *a priori* desconhecemos a distribuição dos itens por subescalas, este índice não foi calculado de início, mas somente depois de se conhecerem os resultados da análise fatorial exploratória dos itens.

A Relativamente à tendência central das respostas verificámos que as médias dos itens variaram entre .13 e .75 ($M = .42$; $DP = .17$). Vinte e cinco por cento dos valores- p situam-se entre .50 e .59, e somente 10% destes valores estão abaixo de .20 ou acima de .60. As correlações inter-item (coeficiente de correlação f_i) são maioritariamente positivas variando, porém, entre -.10 e .66 ($M = .22$; $DP = .11$). A consistência interna das pontuações nos 40 itens, estimada pelo coeficiente Kuder-Richardson é excelente ($KR_{20} = .92$). Apesar da homogeneidade das pontuações ser bastante elevada, isso não significa necessariamente que os itens avaliem uma única dimensão (por exemplo, o número de itens certamente contribui para a elevada consistência interna das pontuações). A técnica de análise fatorial exploratória permitirá determinar se há subconjuntos homogêneos de itens entre os 40 itens do instrumento.

Dimensionalidade das respostas

As pontuações nos 40 itens do questionário de interesses foram intercorrelacionadas e a dimensionalidade foi examinada através do método de análise fatorial exploratória. Verificou-se a adequação dos dados ao tipo de análise planeada, tendo-se comprovado que a grande maioria dos itens estão positivamente correlacionados e que a magnitude dos coeficientes é, geralmente, superior a .30. Analogamente, o Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .89 supera claramente o valor mínimo recomendado na literatura (Pallant, 2007)

e o valor do teste de Esfericidade de Bartlett's é estatisticamente significativo ($\chi^2(780) = 5362.7$, $p < .001$). Ambas as estatísticas sugerem que a realização da análise fatorial é apropriada nesta matriz de dados. Optou-se por uma análise de fatores comuns, revelando a Factorização de Eixo Principal a presença de 10 fatores com valores superiores a 1 (critério de Kaiser) e que no seu conjunto explicam 60.3% da variância. Recorrendo ao teste *screeplot* de Cattell's verificou-se uma clara quebra na magnitude dos valores próprios depois do primeiro fator e uma quebra mais pequena e gradual a partir do quinto fator. Sendo conhecido que o critério de Kaiser tendencialmente sobrestima o número real de fatores quando o número de itens é grande, decidimos subsequentemente explorar as duas soluções sugeridas pelo *Screeplot* e pela *Análise Paralela (AP)*, tendo-se concluído que a solução com cinco fatores era a que correspondia a uma melhor interpretação da matriz de correlações entre os itens. Os cinco fatores explicam 45% da variância inicial, sendo a contribuição do primeiro fator 25% e, respetivamente, 7%, 5%, 4% e 4% para os restantes quatro fatores. Para ajudar a interpretação do significado dos fatores efetuou-se uma rotação *Promax* com a Normalização de Kaiser. Na Tabela 1 apresentam-se as cargas fatoriais (*loadings*) para as duas matrizes obtidas (Padrão e Estrutural), as comunalidades (estes valores não são idênticos à soma dos quadrados dos *loadings* devido à correlação dos fatores), os valores próprios/*eigenvalues* e a percentagem de variância comum (*trace*) explicada.

Tabela 1: Matriz padrão e de estrutura da factoração do eixo principal após rotação Promax com normalização de Kaiser, de cinco fatores de interesse

Itens	I ^a		II		III		IV		V		h ^{2b}
	Padrão	Estrutura	Padrão	Estrutura	Padrão	Estrutura	Padrão	Estrutura	Padrão	Estrutura	
Cuidar crianças	0,72	0,62	-0,23	0,20	0,00	0,20	0,10	0,25	-0,03	0,23	0,59
Meio ambiente	0,67	0,74	0,17	0,51	-0,04	0,28	0,04	0,32	-0,05	0,32	0,48
Primeiros socorros	0,67	0,73	0,01	0,43	-0,10	0,28	0,03	0,28	0,18	0,45	0,48
Proteger animais	0,65	0,68	-0,07	0,37	0,06	0,32	0,10	0,32	0,01	0,34	0,44
Ajudar outros	0,62	0,65	0,19	0,46	-0,07	0,20	0,03	0,29	-0,11	0,23	0,44
Direitos humanos	0,58	0,72	0,21	0,54	0,10	0,38	0,01	0,32	-0,08	0,35	0,40
Cuidar idosos	0,53	0,50	-0,14	0,21	0,10	0,23	0,12	0,26	-0,08	0,18	0,33
Aliment. saudável	0,44	0,58	0,18	0,46	0,09	0,35	-0,02	0,24	0,03	0,36	0,23
Dançar	0,40	0,46	-0,22	0,20	0,37	0,47	-0,01	0,16	0,08	0,36	0,35
Caminhadas	0,39	0,56	0,29	0,51	-0,09	0,27	-0,06	0,22	0,15	0,41	0,27
Cozinhar	0,31	0,45	0,01	0,35	0,08	0,30	0,27	0,41	0,02	0,27	0,18
Atividades físicas	0,31	0,49	0,10	0,38	0,15	0,42	-0,20	0,06	0,29	0,52	0,25
Explicações	0,29	0,44	0,20	0,41	0,16	0,35	-0,03	0,20	-0,01	0,30	0,15
Visitar museus	-0,01	0,38	0,71	0,69	0,11	0,39	-0,10	0,24	-0,02	0,34	0,52
Conhecer história	0,22	0,48	0,55	0,61	-0,15	0,20	-0,03	0,26	0,04	0,31	0,38
Questões políticas	-0,16	0,26	0,52	0,58	0,23	0,45	0,03	0,28	0,08	0,37	0,35
Contos e Lendas	0,04	0,38	0,48	0,60	0,13	0,38	0,09	0,36	-0,01	0,31	0,26
Participar debates	-0,05	0,26	0,46	0,49	0,30	0,44	-0,19	0,09	0,02	0,33	0,34
Ler Obras literárias	0,03	0,33	0,43	0,53	0,13	0,33	0,15	0,34	-0,10	0,21	0,24
Partilhar conhec.	0,35	0,53	0,41	0,55	0,02	0,29	-0,07	0,23	-0,06	0,29	0,30
Escrever	-0,08	0,23	0,37	0,46	0,35	0,44	0,08	0,29	-0,13	0,21	0,29
Fotografar	0,03	0,40	0,36	0,56	0,18	0,48	-0,02	0,25	0,24	0,51	0,22
Restaurar móveis	-0,25	0,16	0,34	0,45	-0,03	0,27	0,26	0,37	0,31	0,38	0,34
Visitar outros locais	0,23	0,49	0,31	0,51	0,07	0,38	-0,10	0,18	0,20	0,46	0,20
Representar	0,12	0,34	0,03	0,34	0,71	0,69	-0,06	0,18	-0,12	0,32	0,53
Cantar	0,02	0,24	0,15	0,35	0,64	0,57	0,04	0,24	-0,28	0,15	0,50
Pintar e desenhar	-0,14	0,23	0,19	0,43	0,43	0,56	0,21	0,38	0,07	0,37	0,28
Tocar instrumentos	0,09	0,35	0,28	0,45	0,34	0,48	-0,04	0,21	-0,01	0,33	0,20
Organizar eventos	0,15	0,33	0,10	0,31	0,21	0,38	-0,11	0,09	0,19	0,39	0,12
Costurar	0,16	0,30	-0,21	0,20	0,05	0,23	0,70	0,67	-0,01	0,14	0,56
Tricô/Renda	0,07	0,20	-0,03	0,21	0,04	0,14	0,56	0,55	-0,14	0,01	0,34
Desenhar roupa	-0,04	0,25	-0,07	0,30	0,28	0,42	0,48	0,54	0,10	0,30	0,32
Cultivar jardim	0,10	0,36	0,41	0,53	-0,23	0,08	0,47	0,60	-0,10	0,10	0,47
Cultivar horta	0,10	0,35	0,34	0,49	-0,17	0,12	0,47	0,59	-0,08	0,13	0,38
Coz. novos pratos	0,26	0,49	0,02	0,41	-0,02	0,32	0,37	0,50	0,22	0,41	0,25
Moldar dif. materiais	-0,15	0,28	0,19	0,47	0,31	0,53	0,32	0,48	0,19	0,44	0,29
Usar PC	-0,01	0,26	-0,05	0,21	-0,17	0,23	-0,07	0,03	0,82	0,68	0,70
Internet e R. sociais	0,05	0,30	-0,04	0,25	-0,14	0,25	-0,02	0,09	0,71	0,64	0,53
Mecânica	-0,09	0,14	0,19	0,25	-0,05	0,16	-0,01	0,09	0,31	0,32	0,14
Decorar festas	0,14	0,36	-0,07	0,29	0,22	0,43	0,14	0,28	0,25	0,43	0,16
Valores Próprios		9,5		2,1		1,6		1,1		1,0	
Variância Total (%)		23,7		5,2		4,0		2,8		2,3	

Notas: ^aI = Cuidar (de si e dos outros); II - Cultura; III- Arte; IV - Trabalhos; V - Tecnologias Informação/Comunicação; ^bh² = Comunalidade

Usualmente, das duas matrizes fatoriais resultantes de uma rotação oblíqua dos fatores, a matriz padrão é favorecida na interpretação da solução fatorial; sabe-se que as duas matrizes serão muito parecidas se as correlações inter-fatores forem baixas, mas esse não é o caso aqui (essas correlações variam entre .21 e .55, sendo cinco delas superiores a .44). A inspeção da matriz de correlações inter-fatores mostra especialmente uma sobreposição assinalável entre os dois primeiros fatores ($r = .55$). Assim, na Tabela 1, apresentam-se as cargas dos itens para ambas as matrizes, embora, na nossa interpretação tenhamos privilegiado os coeficientes da matriz padrão (*pattern matrix*).

Na interpretação dos fatores considerámos os coeficientes superiores a .30 ou seja estatisticamente significativos (todavia, vejam-se as exceções descritas abaixo no texto).

No fator I saturam claramente dez itens (ver itens a negrito na Tabela 1). Estes itens revelam um interesse por atividades orientadas para o cuidar dos outros, de si e do ambiente (e.g., *cuidar de crianças; proteger o meio ambiente, aprender a ter uma alimentação saudável*). Poderia ter-se incluído mais dois itens que mostraram estar significativamente correlacionados com este fator (e.g., *dançar e cozinhar*), todavia, esses itens apresentam alguma complexidade

ao saturar igualmente em outros fatores e por isso decidimos incluir o item *dançar* no fator III e excluir o item *cozinhar*, visto que no fator IV já se encontra integrado o item *cozinhar novos pratos* com um *loading* .37. No fator II saturam nitidamente onze itens, sendo que o tema subjacente a esses itens parece indicar um interesse por atividades de natureza cultural (e.g., *visitar museus e exposições; conhecer a História do país, da cidade e da freguesia*), por esta razão excluímos o item *restaurar móveis* ficando este fator constituído por 10 itens. O fator III inclui seis itens que denotam um interesse pelas artes (e.g., *cantar; dançar*). O fator IV inclui uma mescla de seis atividades, tanto de interior (e.g., *costurar*) como ao ar-livre (e.g., *cultivar uma horta*) que genericamente designamos de trabalhos manuais, porque parece haver uma orientação predominante para os trabalhos manuais. Finalmente, o Fator V, que só inclui dois itens principais (e.g., *usar computadores e usar a internet e redes sociais*), parece claramente apontar para um interesse no uso das novas tecnologias da informação e da comunicação. Com base nesta análise retiveram-se 34 dos 40 itens.

Face aos resultados da análise fatorial agruparam-se os itens em subescalas e calcularam-se as estatísticas que melhor as permitem caracterizar psicometricamente, nomeadamente quanto à consistência interna (estimou-se o KR-20, um caso especial do coeficiente alfa de Cronbach quando os itens são variáveis binárias) e discriminação dos itens (correlações item-total corrigidas). Assim, para o fator I (Cuidar/Proteger) obteve-se o KR-20 de .84 e, além disso, verificámos que as correlações item-fator variam entre .37 (*atividades físicas*) e .67 (*proteger o meio-ambiente*). Para as pontuações do fator II (Cultura) o KR-20 foi .83 e as correlações item-fator variaram entre .42 (*participar em debates*) e .65 (*visitar museus*). No fator III (Artes) obteve-se um KR-20 de .73 e as correlações item-total variaram entre .36 (*dançar*) e .56 (*pintar de desenhar*). No fator IV (Lavores) o KR-20 cifrou-se em .73; as correlações item-total variaram entre .36 (*cozinhar novos pratos*) e .55 (*cultivar um jardim*). Quanto às pontuações no

fator V (Uso das Novas Tecnologias), o KR-20 foi de .78 e a correlação item-total corrigida foi de .64 (neste fator apenas saturaram dois itens). Todas as medidas de precisão/fiabilidade das cinco pontuações obtidas são iguais ou superiores ao limiar requerido de .70.

Genericamente as análises efetuadas mostram que os 40 itens podem ser adequadamente representados por apenas cinco fatores de interesse com um significado psicológico bem definido: interesses sociais (Dimensão Cuidar/proteger), culturais (Dimensão Cultura), artísticos (Dimensão Artes), lavores/trabalhos manuais (Dimensão Lavores) e uso das novas tecnologias da informação e comunicação (Dimensão Uso das Novas Tecnologias). As pontuações geradas nestes fatores (dimensões) apresentam níveis de fiabilidade adequados para a amostra do presente estudo.

Dimensões de interesse comum às diferentes gerações

Para encontrar dimensões de interesse comum às diferentes gerações, utilizámos a técnica estatística ANOVA. Assim, as dimensões de interesse comum aos indivíduos de diferentes gerações da nossa amostra são a Dimensão Cuidar/proteger ($F_{(2,382)}=0.344, p=.709$), a Dimensão Cultura ($F_{(2,382)}=1.262, p=.284$), e a Dimensão Lavores ($F_{(2,382)}=2.432, p=.089$). Nas restantes dimensões apuram-se diferenças muito significativas entre os grupos etários, sendo o caso da Dimensão Artes ($F_{(2,382)}=7.942, p<.001$), em que o teste *Post Hoc* (de Tukey) demonstra que essas diferenças encontram-se entre o grupo dos jovens e adultos jovens com os restantes grupos etários e que não se verificam diferenças significativas entre os adultos de meia-idade e os adultos idosos, sendo os jovens e adultos jovens quem mais se interessam por este tipo de atividades. Também na Dimensão Uso de Novas Tecnologias ($F(2,382)= 47.301, p<.001$) se encontram diferenças entre todos os grupos geracionais, sendo os jovens e adultos jovens quem mais se interessam por esta dimensão, seguida dos adultos de meia-idade e por fim dos adultos idosos (ver Tabela 2).

Tabela 2: Comparação de médias (Anova) de 5 dimensões de interesse, por grupo etário

Dimensões	Grupo etário	N	M	DP	Contrastes Post-Hoc
Dimensão Cuidar/Proteger	Jovens e adultos (15-44anos)	165	5.67	3.06	p > .05
	Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	5.68	3.25	
	Adultos idosos (65+ anos)	110	5.39	2.95	
Dimensão Cultura	Jovens e adultos (15-44anos) [165	4.69	3.16	p > .05
	Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	4.40	2.83	
	Adultos idosos (65+ anos)	110	4.12	2.65	
Dimensão Artes	Jovens e adultos (15-44anos)	165	2,41	1,87	p < .05
	Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	1.76	1.83	
	Adultos idosos (65+ anos)	110	1.60	1.60	
Dimensão Lavoeres	Jovens e adultos (15-44anos)	165	1.58	1.66	p > .05
	Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	1.78	1.70	
	Adultos idosos (65+ anos)	110	2.04	1.77	
Dimensão Novas Tecnologias	Jovens e adultos (15-44anos)	165	1,36	0,81	p < .05
	Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	1.00	0.87	
	Adultos idosos (65+ anos)	110	.39	0.73	

A análise por dimensão permite fazer um rápido rastreio dos interesses e das associações e efeitos com outras variáveis. Por uma questão de espaço e para cumprir com o objetivo de demonstrar as potencialidades do QIPI efetuámos apenas e a título ilustrativo a análise das dimensões pela variável basilar da intergeracionalidade - o grupo etário.

Análise do QIPI por atividade de interesse (item)

A análise por item permite obter informações mais específicas sobre determinada atividade de

interesse. Assim, neste estudo, verifica-se que as três atividades que mais interessam a esta população são, por ordem decrescente: *conhecer outros países e locais* (75,1%); *ajudar outras pessoas* (73,2%) e *proteger os animais* (68,9%). E as três atividades que menos interessam são as seguintes: *fazer tricô e rendas, tapeçarias, etc.* (21,3%); *mecânica* (16,4%); *desenhar peças de roupa* (13%). Tal fornece uma visão geral dos interesses, permitindo considerar à partida múltiplos interesses no desenvolvimento das práticas (ver Tabela 3).

Tabela 3: Interesse, predisposição para participar/aprender e conhecimento/prática (n=385), %

Dimensões	Itens de atividades de interesse	Interesse	Participar/Aprender	Conhecimento/prática
Dimensão Cuidar/ Proteger	Ajudar as outras pessoas	73,2	65,9	46,7
	Proteger os animais	68,9	57,6	33,3
	Aprender a ter uma alimentação saudável	60,0	53,7	34,2
	Defender os direitos humanos	58,6	52,2	27,2
	Proteger o meio-ambiente	58,2	50,1	32,6
	Fazer caminhadas	57,7	51,2	43,2
	Aprender a prestar primeiros socorros	56,5	53,8	21,5
	Praticar desporto/atividades físicas	53,5	48,9	40,2
	Cuidar de crianças	44,3	39,7	31,5
	Cuidar de pessoas de idade avançada	30,1	28,3	20,9
Dimensão Cultura	Conhecer outros países e outros locais	75,1	69,0	36,9
	Partilhar conhecimentos com os outros	67,5	62,4	42,1
	Conhecer história do país, cidade, freguesia	59,9	54,0	27,1
	Visitar museus e exposições	50,6	47,0	34,6
	Conhecer contos, lendas e mitos	45,4	40,9	19,4
	Fotografar	38,4	34,9	21,1
	Ler obras literárias	35,2	30,5	22,5
	Intervir ativamente nas questões sociais e políticas	27,6	25,8	15,2
	Participar em debates	24,2	20,7	13,1
Escrever (poesia, contos, crónicas, artigos, etc.)	22,3	17,1	15,5	

Dimensão Artes	Dançar	51,8	45,2	31,1
	Pintar e/ou desenhar	34,6	33,7	23,9
	Cantar	34,5	30,2	20,3
	Tocar um instrumento musical	30,1	28,9	14,1
	Representar	26,3	22,7	15,5
	Moldar barro, plasticina ou qualquer outro material	23,2	21,9	11,3
Dimensão Lavo- res	Aprender a cozinhar novos pratos	51,9	48,2	28,3
	Cultivar um jardim	36,7	33,9	18,8
	Cultivar uma horta	33,0	28,7	21,0
	Costurar	21,5	17,5	14,9
	Fazer tricô, renda, tapeçarias, etc.	21,3	17,3	17,7
	Desenhar peças de roupa	13,0	12,1	9,0
Dimensão Novas tecnologias	Usar computadores	51,3	46,0	35,7
	Usar a internet e redes sociais	47,4	39,9	32,9
Dimensão Geral	Cozinhar	57,1	47,0	45,6
	Ensinar e dar explicações a crianças e jovens	30,0	26,5	22,2
	Decorar festas	28,6	26,0	16,6
	Organizar e dirigir festas, excursões, etc.	22,9	21,1	14,8
	Restaurar móveis	21,9	19,7	9,0
	Mecânica	16,4	14,4	7,9

Contudo, ter interesse numa atividade pode não significar querer participar nela ou aprender através de uma atividade que envolva esse interesse, por isso a segunda pergunta do QIPI é formulada para identificar os indivíduos que gostariam de participar e aprender sobre um interesse identificado, assim como a probabilidade dessa participação. Apura-se, por um lado, que em nenhum dos 40 itens estudados se obtiveram percentagens iguais entre o interesse e a predisposição para participar em atividades que

envolvam esse interesse, evidenciando que nem todas as pessoas querem participar em atividades ou aprender mais sobre um interesse mencionado. Por outro lado, e pela positiva, verifica-se que as diferenças entre os interesses demonstrados e a predisposição para participar e aprender sobre esse interesse é inferior a 11,5% em todos os itens, evidenciando, que aproximadamente 90% das pessoas que têm um determinado interesse gostariam de participar em atividades e aprender mais sobre esse interesse (ver Tabela 3).

Da análise à terceira pergunta do QIPI que diz respeito ao conhecimento e prática que os indivíduos têm sobre o interesse demonstrado, apurase que em todos os 40 itens há pessoas que têm conhecimentos e prática e pessoas que não têm conhecimento e prática sobre esses interesses. Apura-se, ainda, que em apenas 10 itens o número de pessoas que não têm conhecimentos e prática na atividade de interesse é superior ao número de pessoas que têm conhecimento e prática nesse interesse, sendo eles: *proteger os animais; defender os direitos humanos; aprender a prestar primeiros socorros; conhecer a história do país, cidade e freguesia; conhecer contos, lendas e mitos; tocar um instrumento musical; conhecer outros países e locais; moldar barro e/ou qualquer outro material; restaurar móveis e mecânica* (ver Tabela 3).

5. Discussão

O presente estudo comprovou que o instrumento QIPI identifica os interesses dos indivíduos, demonstrando ter uma boa consistência interna, e que é um instrumento que recolhe informações importantes quer para a investigação, quer para a planificação e implementação de práticas intergeracionais, tais como: 1) a identificação de interesses comuns e compartilhados por pessoas de diferentes idades (Springate, Atkinson, & Martin, 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sanchez, Kaplan, & Saéz, 2010) e com diferentes características sociodemográficas; 2) a identificação de pessoas que gostariam de participar e aprender sobre uma atividade que envolva um interesse demonstrado; e 3) a identificação de pessoas que têm conhecimentos/prática sobre o interesse demonstrado (Springate, Atkinson, & Martin, 2008).

O QIPI, atendendo à variabilidade de objetivos, organização e planificação das práticas intergeracionais, permite uma análise por dimensão de interesse, ou por atividade de interesse. Da análise das 40 atividades de interesse constituíram-se 5 dimensões com consistência interna adequada para a amostra populacional do presente estudo, a saber: Dimensão Cuidar/Proteger, Dimensão Cultura, Dimensão Artes, Dimensão Trabalhos e a Dimensão Uso das Novas Tecnologias. Todavia, estas dimensões integram um número de atividades diferente e no caso da Dimensão Uso das Novas Tecnologias, constituída por duas atividades de interesse, consideramos ser uma limitação do instrumento que facilmente é ultrapassada com a divisão da atividade Uso da Internet e Redes Sociais por atividades mais específicas tais como: *Usar redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram), Jogar em computador, tablet, telemóvel ou on-line; Usar*

aplicações de comunicação (Skype, WhatsApp, Messenger); e pesquisar informação on-line. Esta será uma forma de aumentar o número de itens da dimensão dando mais fidelidade à mesma e ao mesmo tempo conseguindo identificar interesses específicos no uso das novas tecnologias. A utilização da estrutura fatorial determinada neste estudo para pontuar as respostas dos participantes será especialmente útil para dois objetivos: (1) quando se pretende fazer um rastreio dos interesses a um nível mais macro (por fator) e (2) quando a investigação de associações e de efeitos com outras variáveis exigir o recurso a medidas mais breves, mas que simultaneamente apresentem níveis de precisão e de validade adequadas. Em termos práticos de planificação e desenvolvimento de atividades e programas intergeracionais, a análise do QIPI por dimensão permite apresentar a dimensão identificada como de interesse comum ao grupo como um leque de possibilidades de atividades a realizar no programa intergeracional, possibilitando que os elementos do grupo tenham um papel ativo na escolha das atividades e permite cumprir com os princípios de participação ativa e de flexibilidade dos programas intergeracionais (Montero & Gallego, 2002). Quanto à análise por atividade de interesse, esta é indicada quando se pretende realizar uma atividade específica, por exemplo, escrever um livro ou criar um *blog* de contos, lendas e mitos, ou quando se tem um objetivo específico, como por exemplo, aumentar a saúde física, que exige não uma mas várias atividades de interesse relacionadas com a melhoria da saúde, tais como: *praticar desporto/atividades físicas, aprender a ter uma alimentação saudável, fazer caminhadas, etc.*

Se, por um lado, e pela positiva, a grande maioria dos indivíduos que demonstram ter um determinado interesse gostariam de aprender mais e participar em atividades que envolvam esse interesse, por outro lado, apurou-se igualmente que nem todas as pessoas gostariam de o fazer e essa predisposição é maior ou menor conforme a atividade, logo esta informação é pertinente para a escolha dos interesses a desenvolver. Por último, e porque nas atividades e programas intergeracionais os participantes aprendem, desenvolvem e compartilham conhecimentos, competências e habilidades uns com os outros, os grupos devem integrar, quer pessoas com conhecimentos e prática nos interesses, quer pessoas sem conhecimentos mas que demonstrem interesse em participar e aprender, de maneira a que desenvolvam esse interesse (Krapp, 2002). E a terceira pergunta do QIPI, ao recolher esta informação, facilita a constituição de grupos heterogéneos a nível de conhecimento e prática dos interesses.

Os resultados das respostas por atividades de interesse às três perguntas mencionadas, cruzados com as características sociodemográficas, como o grupo etário, e outras, permite tomar decisões tão importantes como, por exemplo, identificar as atividades de interesse a desenvolver que correspondam aos objetivos do programa, identificar atividades a desenvolver com pessoas com determinadas características sociodemográficas, identificar as atividades de interesse se se pretende desenvolver e implementar um programa em que os jovens sirvam/ensinem os adultos idosos, em que os adultos idosos sirvam/ensinem os jovens, ou em que os jovens e adultos idosos sirvam a comunidade (Sánchez & Díaz, 2005).

Por uma questão de espaço, não foi possível demonstrar todas as análises possíveis, quer por dimensão, quer por atividade de interesse, o que consideramos uma limitação deste artigo. Assim, optou-se a título de exemplo, por analisar as cinco dimensões pela característica que imprescindivelmente faz parte das práticas intergeracionais - a idade (variável grupo etário), verificando-se que três dimensões são de interesse comum a todos os grupos etários, sendo elas a Dimensão Cuidar/Proteger, a Dimensão Cultura e a Dimensão Laveres, o que indica que desenvolver práticas intergeracionais nestas duas dimensões, nesta população, aumentaria a probabilidade de participação voluntária nessas práticas por parte de indivíduos das três gerações estudadas. Apurou-se, igualmente, que os jovens e os adultos jovens diferem dos outros grupos etários, na Dimensão Artes (dimensão em que os jovens e adultos jovens demonstram ter mais interesse) e na Dimensão Laveres (dimensão de mais interesse para os adultos idosos), mas que não se registam diferenças significativas em ambas as dimensões entre os adultos de meia-idade e os adultos idosos. Já no que diz respeito à Dimensão Uso das Novas Tecnologias existem diferenças significativas entre todos os grupos etários, verificando-se que à medida que a idade aumenta este interesse diminui. Importa aqui referir, contudo, que diferenças significativas apuradas entre os grupos etários em determinadas dimensões, não significam que não existam pessoas das diferentes gerações com esse interesse em comum, mas que a probabilidade de

encontrar esses indivíduos é menor. Pelo que, neste caso seria necessário efetuar a análise por item, ou seja, por atividade de interesse.

6. Conclusão

Após a pesquisa de variadas e múltiplas práticas intergeracionais, verificámos que se utilizam diferentes formas na identificação de interesses, e que não existe um instrumento específico que auxilie pessoas, profissionais, organizações e investigadores que pretendem desenvolver práticas intergeracionais e estudar os interesses das populações. Pelo que, neste estudo apresentou-se e procedeu-se à validação inicial do Questionário de Interesses para a Prática Intergeneracional (QIPI), com o objetivo de colmatar o que acreditámos ser uma necessidade. O QIPI é um instrumento que identifica não só os interesses das pessoas, como também aquelas que querem aprender e participar em atividades que envolvam esse interesse e aquelas que têm conhecimentos e prática no âmbito desses interesses, facilitando tanto a constituição do grupo como a seleção das atividades e a tomada de decisões quanto a atividades ou programas a desenvolver - informação que consideramos aumentar a probabilidade de sucesso das práticas intergeracionais (Springate, Atkinson, & Martin, 2008; Martin, Springate & Atkinson, 2010; Sanchez, Kaplan, & Saéz, 2010). Atendendo à variabilidade das atividades e programas intergeracionais, o QIPI pode ser usado em diferentes momentos, como por exemplo, no recrutamento dos participantes, ou aplicando-o num grupo de pessoas já constituído. Por outro lado, este instrumento pode servir a investigação intergeracional, constituindo-se como um modelo a aplicar em diferentes contextos, situações e territórios, permitindo não só a sua comparação, mas servindo de informação de base para o desenho de medidas políticas. Pela mesma razão, o QIPI é um instrumento passível de ser ajustado, através de ajustamento de itens de atividades de interesse (inclusão ou exclusão de itens) de forma a estar de acordo com o contexto cultural dos indivíduos (Valsiner, 1992; Krapp, 2002; Krapp & Prenzel, 2011) e com os objetivos que se pretendam alcançar com a prática intergeracional.

Notas

- ¹ Instrumento construído por Susana Villas-Boas no âmbito da tese de doutoramento na área das Ciências da Educação, especialidade em Educação Permanente e Formação de Adultos, da Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade de Coimbra, co-financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).
- ² AGE Platform Europe [<http://www.age-platform.eu/>]; European Map of Intergenerational Learning – EMIL [<http://www.emil-network.eu/>]; European Network for intergenerational Learning– ENIL [<http://www.enilnet.eu/>]; Generations Working Together [<http://generationsworkingtogether.org/>]; Generations United [<http://www.gu.org/>]; Instituto de Mayores y Servicios Sociales – IMSERSO [http://www.imserso.es/imserso_01/index.htm]; United Nations Economic Commission for Europe – UNECE [<https://www.unece.org/>]; Red Latinoamericana de Gerontología [<http://www.gerontologia.org/>]; Penn State Extension [<http://extension.psu.edu/youth/intergenerational>].
- ³ Questionário construído por Susana Villas-Boas para identificar potencialidades e necessidades da população, no âmbito da tese doutoral supramencionada.

Referencias bibliográficas

- Abreu, M. V. (1985). Interesse. In Verbo (Ed.), *Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (pp. 642-648). Lisboa: Verbo.
- Ainley, M. (2013). One ingredient in the mix: interest and psychological Well-being. In A. Efklides, A. & D. Moraitou, (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life*. (pp. 243-258). Dordrecht: Springer.
- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *Career Development Quarterly*, 46, 23-47.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: CBS College Publishing.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Fink, B. (1991). Interest development as structural change in person-object relationships. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (pp. 175-204). New York: Springer.
- Harackiewicz, J., & Hulleman, C. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 42-52. doi: 10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hilgenheger, N. (2010). *Johann Herbart / Norbert Hilgenheger*. J. E. Romão (Translation. & Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Kaplan, M., Sánchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-47019-1
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405-426). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011) Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27-50, DOI: 10.1080/09500693.2010.518645
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger (2014). Interest, learning, and development. In A. Renninger, S. Hidi & Krapp, A. (Eds.), *The Role of interest in Learning and Development*, pp. 3-25. New York: Imprint Psychology Press.
- Martin, K., Springate, I., & Atkinson, M. (2010). *Intergenerational practice: Outcomes and effectiveness* (LGA Research report). Slough: NFER. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/IP101>
- Meir, E. I., & Gati, I. (1981). Guidelines for item selection in inventories yielding score profiles. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1011-1016.
- Montero, I., & Gallego, A. (2002). Los programas intergeracionales: Una alternativa socio-educativa para todas las edades. In J. García & M. Bedmar (coord.), *Hacia la Educación Intergeracional* (pp. 167-177). Madrid: DyKinson.
- O'Neill, P. (2016). Intergenerational gatherings among the water and willows. In M. Kaplan, L.L. Thang, M. Sánchez, & J. Hoffman (Eds.), *Intergenerational contact zones—A compendium of applications*. University Park, PA: Penn State Extension. Retrieved from <http://extension.psu.edu/youth/intergenerational/articles/intergenerational-contact-zones/recreation-china>
- Sánchez, M., & Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. In S. Pinazo & M. Sánchez (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice Hal.
- Sánchez, M., Kaplan, M., & Sáez, J. (2010). *Programas Intergeneracionales: Guía introductoria*. Madrid: IMSERSO. Retrieved from http://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/publicaciones/colecciones/informacion_publicacion/index.htm?id=54

- Sánchez, M., Whitehouse, P., & Johnston, L. (2018). Intergenerational Learning and Education in Schools and Beyond. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 1-4. Doi: 10.1080/15350770.2018.1404380
- Savickas, M. L., & Spokane, A. (Eds.) (1999). *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Springate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the literature* (LGA Research Report). Slough: NFER. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/LIG01/LIG01.pdf>
- Valsiner, J. (1992). Interest: A meta-theoretical perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 27-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N., & Montero I. (2016). A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação*, 11(5), 117-141. Retrieved from <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/114>.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Villas-Boas, S., Da Silva, J., Lima, A., Ramos, N., & Montero, I. (2019). QIIP- questionário de interesses para a prática intergeracional. [QIIP - Questionnaire of interests for intergenerational practice] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Susana Villas-Boas. FPCE-UC, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel.: +351 239 851 450 Email: suvboas@gmail.com ID ORCID 0000-0003-3937-3229

José Tomás da Silva. Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel. : +351 239 851 450. E-mail: jtsilva@fpce.uc.pt ID ORCID 0000-0002-9995-8221

Albertina Lima de Oliveira. Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel.: +351 239 851 450 Email: aolima@fpce.uc.pt ID ORCID 0000-0001-9521-528X

Natália Ramos. Uab, Rua da Escola Politécnica 141-147, 1269-001 Lisboa, Portugal. Tel.: +351 21 391 6300. Email: natalia@uab.pt ID ORCID 0000-0002-8448-1846

Inmaculada Montero. Universidade de Granada. FCE-UG, Campus Universitario Cartuja, s/n, 18011 Granada, Espanha. Telephone: + 34 958 249633. E-mail: imontero@ugr.es ID ORCID 0000-0002-1071-132X.

PERFIL ACADÉMICO

Susana Villas-Boas. PhD Professora convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta de Lisboa e do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

José Tomás da Silva. PhD. Professor Associado da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Investigador do Centro de Estudos Sociais (CES) e membro do Laboratório de Avaliação Psicológica e Psicometria.

Albertina Lima de Oliveira. Ph.D Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da mesma Universidade (CEIS20).

Natália Ramos. Ph.D Professora associada da Universidade Aberta de Lisboa, Diretora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta - CEMRI-UAb e investigadora e coordenadora do grupo Saúde, Cultura e Desenvolvimento do mesmo centro.

Inmaculada Montero. Ph.D Professora doutora contratada da Faculdade de Ciências da Educação, do Departamento de Pedagogia da Universidade de Granada.

DISCAPACIDAD Y FAMILIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. UN ESTUDIO SOBRE LA REALIDAD EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

**DISABILITY AND FAMILY IN MULTICULTURAL CONTEXTS. A STUDY ABOUT
THE REALITY IN THE AUTONOMOUS CITY OF CEUTA**

**AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A FAMÍLIA EM CONTEXTOS
MULTICULTURAIS. UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE
NA CIDADE AUTÓNOMA DE CEUTA**

M.^a Mercedes CUEVAS LÓPEZ, Rocío SALCEDO LÓPEZ & Francisco DÍAZ ROSAS
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 25.XI.2018

Fecha de revisión: 07.XII.2018

Fecha de aceptación: 20.XII.2018

PALABRAS CLAVE:

discapacidad
familia
percepción
red de apoyo
recursos
programa respiro

RESUMEN: Con la finalidad de mejorar el bienestar y calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias se llevó a cabo un estudio en la ciudad de Ceuta destinado a analizar y describir las necesidades de este colectivo. Partimos de la consideración de que las familias alcanzan el nivel de calidad adecuado cuando todas sus necesidades y demandas están cubiertas, sus miembros disfrutan conjuntamente en familia, incluso persiguen y logran propósitos que son importantes para ellos.

La investigación contó con los testimonios de 202 familias (57,4% cristianas y 42,6% musulmanas) pertenecientes a las diferentes asociaciones de discapacidad que prestan sus servicios en la ciudad. Este estudio de tipo exploratorio y descriptivo adopta un enfoque metodológico de carácter cuantitativo, desarrollado mediante la aplicación de un cuestionario destinado a medir las actitudes de las familias hacia la discapacidad, basado en la Escala de Calidad de Vida Familiar Salamanca. Las variables objeto de estudio fueron la Percepción de la Discapacidad, Red de Apoyo, Demanda de recursos y Respiro y Ocio.

Los principales resultados del estudio permitieron detectar distintas carencias en lo relativo a necesidades de accesibilidad, locomoción, recursos técnicos, recursos económicos, actividades de ocio, integración social, formación y orientación laboral, situándose en valores inferiores a los deseables.

También se pudo comprobar que las opiniones resultaban muy diferentes en función de la asociación de pertenencia y que el sexo del hijo con discapacidad y la situación laboral del cuidador no influyen en las variables consideradas.

CONTACTO CON LOS AUTORES: **MERCEDES CUEVAS LÓPEZ**. Facultad de Educación, Economía y Tecnología Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus universitario de Ceuta. C/ Cortadura del Valle s/n. 51001 Ceuta E-mail: mmcuevas@ugr.es

<p>KEY WORDS: disability family perception support network resources respite program</p>	<p>ABSTRACT: With the objective of improving the well-being and quality of life of people with disabilities and their families, a study was carried out in the city of Ceuta to analyze and describe the needs of this group. For that purpose, 202 families (Christian and Muslim) were interviewed; all of them members of the different NGOs that care of provide services to the disabled collective of the city.</p> <p>This exploratory and descriptive study adopts a methodological approach of a quantitative nature, developed through the application of a questionnaire on attitudes of families towards disability, based on the Salamanca Family Quality of Life Scale. The variables under study were Disability Perception, Support Network, Demand for Resources and Respite and Leisure.</p> <p>The main results of the study made it possible to detect different deficiencies in terms of accessibility, locomotion, technical resources, economic resources, leisure activities, social integration, training and work orientation, which were lower than expected.</p> <p>At the same time, it was possible to verify that, depending on the type of NGO that provided services, the opinions varied in all the dependent variables. On the other hand, the variables: sex of the child with a disability and the carer's employment situation do not show differences in the opinions on the variables considered.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: NEE família percepção rede de apoio recursos programa de descanso</p>	<p>RESUMO: Com o objetivo de melhorar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as suas famílias, foi realizado um estudo na cidade de Ceuta, visando analisar e descrever as necessidades desse grupo. Consideramos que as famílias atingem o nível de qualidade certo quando todas as suas necessidades e solicitações são cobertas, e os seus membros usufruem dessa qualidade em família, conseguindo mesmo alcançar os propósitos que são importantes para eles.</p> <p>A investigação contou com os depoimentos de 202 famílias (57,4% cristãs e 42,6% muçulmanas) pertencentes a diferentes associações que prestam os seus serviços na cidade. Este estudo exploratório e descritivo adota uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, desenvolvida por meio da aplicação de um questionário destinado a medir as atitudes das famílias em relação às necessidades, com base na escala Escala de Calidad de Vida Familiar Salamanca. As variáveis estudadas foram a percepção de NEE, a rede de apoio, a procura por recursos, descanso e lazer.</p> <p>Os principais resultados do estudo permitiram detetar diferentes carências em relação às necessidades de acessibilidade, locomoção, recursos técnicos, recursos económicos, atividades de lazer, integração social, capacitação e orientação laboral, situando-se estes em valores inferiores ao desejável.</p> <p>Verificou-se também que as opiniões foram muito diferentes, dependendo da associação a que pertenciam e que o género da criança com NEE e a situação de trabalho cuidador não influenciam as variáveis consideradas.</p>

1. Introducción

Con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familiares en Ceuta se realizó una revisión de los distintos componentes que definen dicha calidad de vida, a tenor de investigaciones y estudios previos. Podemos decir que existe calidad de vida en la medida en que los afectados (familiares e hijos con discapacidad) perciban satisfactoriamente los distintos aspectos que definen su situación. Dicha percepción depende a su vez de las necesidades básicas

de las personas con discapacidad y su entorno (Verdugo, 2000). A nivel empírico los indicadores de la calidad de vida se traducen en la percepción sobre la situación que rodea la discapacidad, de los recursos personales y colectivos disponibles, de la red de apoyo social con que la persona con discapacidad y su entorno cuenta, así como el respiro y ocio del que pueden disfrutar.

La calidad de vida familiar la definen Hoffman, Marquis, Poston, Summers y Turnbull, 2006), citado en Verdugo y Rodríguez (2011, pp. 30-31) en las cinco dimensiones que aparecen recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1: Dimensiones que definen la calidad de vida familiar

Dimensiones	Ítems
INTERACCIÓN FAMILIAR	Disfrutar el tiempo juntos Expresarse abiertamente unos con otros Resolver los problemas unidos Apoyarse unos a otros para alcanzar objetivos Demostrarse cariño y preocupación Hacer frente a los altibajos de la vida.
PAPEL DE PADRES Y MADRES	Los miembros de la familia: Ayudan a la persona con discapacidad a: Ser independiente Llevar a cabo sus tareas y actividades Llevarse bien con los demás Tomar decisiones adecuadas Conocen a otras personas que forman parte de la vida del miembro con discapacidad, como amigos o amigas, profesores o profesoras etc. Tienen tiempo para ocuparse de las necesidades de las personas con discapacidad.
BIENESTAR EMOCIONAL	La familia: Cuenta con el apoyo necesario para aliviar el estrés Tiene amigos o amigas y otras personas que les brindan su apoyo Disponen de algún tiempo para ellos Cuenta con ayuda externa para atender a las necesidades especiales de todos los miembros de la familia.
BIENESTAR FÍSICO Y MATERIAL	La familia: Cuenta con medios de transporte Recibe asistencia médica cuando la necesita Puede hacerse cargo de los gastos Se siente segura en casa, en el trabajo y en el barrio Se siente informada
APOYOS RELACIONADOS CON LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	La persona con discapacidad tiene apoyo para: Progresar en centro o trabajo Progresar en el hogar Hacer amigos o amigas La familia tiene buenas relaciones con los proveedores de servicios que trabajan con la persona con discapacidad
Fuente: Verdugo y Rodríguez (2011) Guía de intervención y apoyo a familias de personas con discapacidad (p. 31).	

Con el paso de los años (Martínez, Casas, Fernández y Montero, 2012) las visiones sobre la discapacidad se han venido asociando al medio social en el que se producen. La importancia de los apoyos para alcanzar resultados satisfactorios, un enfoque metodológico centrado en la persona y favorecer su control personal, hacen que la familia sea la piedra angular en la respuesta a las situaciones de discapacidad.

Durante los años ochenta y noventa, la sociedad empezó a preocuparse por las familias y sus necesidades, profundizándose en el análisis de roles que deben ejercer los miembros de una familia con hijos con discapacidad, estudiándose conceptos como: el estrés y la ansiedad familiar.

Para abordar la problemática de las familias con hijos con discapacidad, es necesario detenernos en un concepto que describe la discapacidad como es el de “la diversidad”. Según Urbano y Yuni (2008, p. 74): “lo especial de la diversidad está en la multiplicidad compleja de lo diverso, condición para que se reconozca lo idéntico y para que se

propicie el intercambio con lo semejante/diferente”. Ninguna discapacidad es igual a otra, así como no hay dos niños iguales, cada niño y cada familia son diferentes. Existe una gran variedad de elementos que definen la condición de discapacidad, Carrete (2012) describe los siguientes: el tipo de déficit, la edad en la que se adquiere, el momento en que se diagnostica, el historial personal, sus capacidades, características, situación económica y social, el lugar en el que se sitúa dentro de la familia, la red de apoyo con la que cuenta, etc.

Hablar hoy de calidad de vida en las familias con hijos con discapacidad supone analizar ¿en qué situación nos encontramos ahora? ¿tienen calidad de vida las familias objeto de nuestra investigación? ¿cuáles son las principales necesidades y preocupaciones de las familias con hijos con discapacidad en Ceuta? Por el momento la familia sigue siendo la que se encarga de los cuidados del familiar con discapacidad sin que, en muchos casos, se haya reconocido ese esfuerzo. Si nos referimos a la calidad de vida familiar para Turnbull,

Summers y Poston (2000), citado en Verdugo (2000) las familias alcanzan el nivel de calidad cuando todas sus necesidades y demandas están cubiertas, sus miembros disfrutan conjuntamente en familia, incluso persiguen y logran propósitos que son importantes para ellos.

Debemos tener en cuenta que las familias atraviesan una serie de vicisitudes (desde el impacto que supone la discapacidad en el momento del diagnóstico y también a lo largo del ciclo vital familiar) con la finalidad (Núñez, 2007) de entender las necesidades, dilemas, tensiones, inconvenientes y aspectos problemáticos. Además, los factores de protección para una adecuada integración social, familiar y los indicadores de riesgo de conflictos es necesario analizarlos en las familias con hijos con discapacidad.

En la sociedad actual, desde que Lambert (1982), Gante (1989), y Cunningham (1992), citados en Ortega, Salguero y Garrido (2007, p. 118) señalaran que la llegada de un niño a la familia resulta un acontecimiento inolvidable, debemos reconocer que el significado del nacimiento puede ser diferente en cada matrimonio. Cada familia tiene su escala de valores, su historia, sus creencias, costumbres y tradiciones, y el resultado de las mismas hacen que la familia se convierta en un micromundo.

En el mismo momento que los padres conocen la noticia de que esperan un hijo se crean unas expectativas acerca del bebé, pero los temores en relación a su salud o a que presente alguna malformación están siempre en la mente de los padres, aunque debido a la ansiedad y miedo que les proporcionan tienden a ser desechados y a no darles demasiada importancia.

Sin embargo, todas las expectativas e ilusiones se rompen drásticamente si el hijo nace con alguna discapacidad y/o problema en su desarrollo. Según Bechara (2013, p. 16): “el nacimiento de un bebé con discapacidad exterioriza las luces y las sombras de cada integrante de la pareja, expresa y pone a prueba las fortalezas y debilidades de los modos de funcionamiento en el escenario de sus trayectos recorridos” y comienza (McGill, 1995) una jornada llena sentimientos y emociones duras, opciones complicadas, peregrinaje por los distintos especialistas y una necesidad de información y servicios. Para Sánchez (2014) la familia entra en una etapa de desorganización y desesperación en la que su estructura podría verse modificada y el desempeño de los roles también podrían reestructurarse debido a la situación. Un hijo con discapacidad pone a la familia frente a uno de los retos más importantes de su vida.

Tenemos que considerar que todas las familias, independientemente de su naturaleza

deben realizar funciones similares a las demás. Sin embargo, éstas son más difíciles de cumplir cuando se trata de atender y dar respuesta al hijo que presenta discapacidad, pues los recursos, ayudas y apoyos se hacen más necesarios y en ocasiones permanentes e imprescindibles, no estando preparadas las familias para dar respuesta a dichas necesidades. Como sugiere Sánchez (2006), la configuración, origen, funcionamiento y estructura son factores característicos también a considerar en una familia que presenta un miembro con discapacidad, diferenciando tres niveles (socioeconómico, estructura familiar y género de la persona con discapacidad). Así, el nivel económico de la familia va a influir, entre otros aspectos, en las oportunidades de rehabilitación, cuidados médicos y el acceso a las nuevas tecnologías. La estructura familiar influye, ya que la discapacidad es un estresor para la familia y en muchos casos la presencia de un hijo con discapacidad es un factor precipitante de ruptura conyugal y una importante fuente de conflictos en el vínculo familiar. Por último, este autor distingue por género la atención y apoyo que los padres brindan.

Con respecto a las alteraciones familiares más comunes que la discapacidad puede provocar, éstas se pueden dividir en tres grupos: alteraciones estructurales, impacto emocional y alteraciones procesuales. En relación a las alteraciones estructurales, la familia se ve afectada por la presencia de un miembro con discapacidad y los roles y funciones dentro de la misma comienzan a modificarse. El rol del cuidador sigue normalmente los patrones culturales y recae en la mayoría de los casos en la mujer que es la que se encarga del cuidado y atención, llegándose a producir un estrecho vínculo entre el cuidador y el hijo con discapacidad.

En lo que se refiere al impacto emocional, la discapacidad introduce en la familia una experiencia dolorosa, donde los sentimientos y emociones van a jugar un papel preponderante. Según Herro, citado en Fernández y García (2006) la familia afronta el duelo por la pérdida de identidad como familia o persona sana y caben dos reacciones: adaptación o negación. Un primer período que Sánchez (2014) identifica como shock emocional de no aceptación, de duelo. En él la familia entra en la etapa de desorganización, desesperación caracterizada por sufrir estrés, desasosiego y dónde se producen diversas situaciones de conflictos en los diferentes vínculos familiares (conyugal, parental y fraternal). Y un segundo período o etapa de aceptación, de reorganización de roles dentro del funcionamiento familiar con el propósito de mejorar la calidad de vida de la unidad familiar.

Por último las alteraciones procesuales son interferencias que se originan entre tareas orientadas al interior de la familia y las necesidades externas.

Estas alteraciones han sido determinadas en nuestra muestra a través de las siguientes variables: percepción de la discapacidad (impacto emocional), red de apoyo (alteraciones estructurales), respiro y ocio (alteraciones estructurales) y demanda de recursos (alteraciones procesuales).

En cuanto a las necesidades demandadas por las familias, es interesante tener como referencia la investigación realizada por el Equipo de Investigación Sociológica (EDIS, 1999) dirigido por Gómez González y financiado por IMSERSO sobre las necesidades, demandas y situación de las familias con menores con discapacidad. Otro documento importante es el informe mundial sobre la discapacidad (2011) que proporciona información detallada y propone medidas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, además de favorecer la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por las Naciones Unidas (2006). Posteriormente, en el Plan Integral de Apoyo a la Familia española (PIAF, 2015-2017), se presenta una línea estratégica de apoyo destinada a familias con necesidades educativas especiales que contempla unos objetivos específicos y medidas relacionadas con la discapacidad que pretende aportar soluciones a la problemática que presentan las familias y seguir avanzando en el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familiares.

El Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014-2020 fue una de las actuaciones aprobadas por el Consejo de Ministros el día 12 de septiembre de 2014. Las líneas de acción del plan se encuadran: “En la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), en las instrucciones de la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, en la Estrategia Europea 2020 y en la Estrategia Española sobre Discapacidad”. El plan está organizado en cinco ejes prioritarios: igualdad para todas las personas, empleo, educación, accesibilidad y dinamización de la economía. Los ejes anteriormente citados se desarrollan a través de objetivos operativos y actuaciones.

2. Justificación y objetivos

La investigación llevada a cabo trató de responder a nuestro problema de investigación que resultó formulado en los siguientes términos: *¿Cuáles son las necesidades y demandas actuales de las*

familias con hijos con discapacidad en la Ciudad Autónoma de Ceuta?

Esta pregunta tan amplia se concretó en los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo condiciona la discapacidad el funcionamiento cotidiano de la familia?, ¿cómo se reparten los roles desde el punto de vista de los cuidados?
- ¿Qué percepción tienen los familiares de la discapacidad de sus hijos?, ¿difiere esta percepción en función de la cultura y/o confesión religiosa?
- ¿Cuál es su grado de satisfacción con los servicios que reciben de las diferentes instituciones?, ¿ofrecen estos una buena calidad de vida a los usuarios?
- ¿Tienen influencias las variables sociodemográficas sobre las variables estudiadas?
- ¿Cómo repercute el tipo y grado de discapacidad en las necesidades técnicas y humanas de las distintas asociaciones?

Con la finalidad de dar respuesta a las anteriores preguntas, en esta investigación se plantearon los siguientes objetivos generales:

1. Analizar y describir las necesidades de las personas con discapacidad y sus familiares en un contexto multicultural.
2. Evaluar los niveles de percepción de la discapacidad, red de apoyo, demanda de recursos y respiro en las familias con hijos con discapacidad.

A partir de ellos se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar necesidades de accesibilidad, locomoción, recursos técnicos, recursos económicos, actividades de ocio, integración social, formación y orientación laboral.
2. Evaluar los parámetros que definen la calidad de vida de las familias con hijos con discapacidad.
3. Contrastar las diferencias entre culturas y confesiones religiosas de los encuestados a la hora de valorar la discapacidad.
4. Determinar la influencia de la variable “sexo del hijo con discapacidad” en la opinión de los cuidadores a la hora de percibir la discapacidad, demandar apoyos, recursos y respiro.
5. Analizar la relación de la variable “asociaciones” con la percepción de la discapacidad, red de apoyo, demanda de recursos y respiro en las familias con hijo con discapacidad.
6. Determinar si existen relaciones entre las variables medidas en el cuestionario y el grado de discapacidad.

7. Evaluar la relación entre la edad del cuidador y la percepción de la discapacidad, red de apoyo, demanda de recursos y respiro.
8. Estudiar la variable “situación laboral del cuidador” en relación a las variables dependientes.
9. Estudiar la variable “nivel educativo del cuidador” en relación a las antedichas variables.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra (n=202), está compuesta por familias con hijos con discapacidad que estaban

siendo atendidos en las distintas asociaciones, y que voluntariamente accedieron a formar parte del estudio.

Potencialmente los encuestados podían pertenecer a cada una de las cuatro confesiones religiosas mayoritarias de la ciudad, sin embargo, tan sólo hallamos usuarios pertenecientes a los credos cristiano y musulmán, a pesar del número de asociaciones de discapacidad visitadas y del considerable número de personas encuestadas.

El tamaño de la muestra ha estado determinado por la disponibilidad de las familias a participar en el estudio y por su asistencia a los centros en los diversos momentos de la medición. La distribución de la muestra aparece recogida en la Tabla 2.

Asociaciones de discapacidad	Familias participantes	Familias totales	%
Asociación Salud Mental Ceuta (ACEFEP)	12	44	27,27
Asociación Ceutí de Familias de Personas Sordas (ACEPAS)	24	50	48,00
Asociación Española de Familias de Personas Sordociegas con Discapacidad Sensorial y/o Graves carencias de Comunicación de Ceuta (APASCIDE)	12	37	32,43
Asociación Asperger Ceuta	9	13	69,23
Asociación Autismo Ceuta	33	56	58,93
Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la Ciudad Autónoma de Ceuta (COCEMFE)	13	337	3,85
Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE Ceuta)	10	156	6,41
Plena Inclusión Ceuta	36	113	31,86
Asociación Programa de Ocio Inclusivo (PROI)	9	10	90
Asociación Síndrome de Down Ceuta	40	46	86,95
TOTAL	202	858	23,54

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumentos de recogida de la información

El instrumento para la recogida de datos por el que hemos optado, dentro del enfoque metodológico seleccionado, ha sido la encuesta. Consideramos que para los propósitos de nuestra investigación esta técnica es la más adecuada, por su “enorme potencial para acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a

través de la cual descubrimos su cotidianeidad y a las relaciones sociales que mantienen [...]. En este sentido las entrevistas resultaron pertinentes ya que contribuyen a situar la cuantificación en un contexto social y cultural más amplio” (López y Deslauriers, 2011, p. 1).

Se confeccionó un cuestionario de actitudes de las familias hacia la discapacidad en Ceuta, basado en la Escala de Calidad de Vida Familiar Salamanca (Córdoba, Verdugo y Gómez, 2011).

Se trata de una adaptación de la Family Quality of Life Survey, realizado por el Beach Center on Disabilities en 2003. Asimismo, hemos incorporado algunas cuestiones de interés de la Escala de Zarit, Reeve y Bach-Peterson (1980), que evalúa la sobrecarga del cuidador en personas dependientes. Por último, se consultaron datos procedentes del estudio realizado por Amador y Gudiño (2004), donde se resalta la importancia de la actitud familiar hacia la discapacidad (Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa).

Con las anteriores aportaciones quedó configurado nuestro cuestionario con un total de 50 ítems medidos en escala tipo Likert. Las alternativas de los ítems 1 al 41 recogían el nivel de acuerdo-desacuerdo sobre los siguientes criterios: Percepción de la Discapacidad en la familia, Red de Apoyo a las familias, Recursos, Respiro y Ocio.

De los ítems 42 al 49 se confeccionaron cuatro alternativas distintas para cada uno de los ítems, contemplándose como cuarta opción "Otros (indique cuáles)", como un ítem de pregunta abierta. Por último, en el ítem 50, las familias pueden contar igualmente los logros alcanzados y los aspectos que les hacen sentirse más orgullosos de sus hijos con discapacidad, además de aportar reivindicaciones.

En relación al sistema de registro empleado se usaron hojas de respuestas que recogían los cuatro bloques, las preguntas semiabiertas, además del único ítem abierto medido en el cuestionario.

3.3. Variables

En los estudios de encuesta y observacionales, las variables independientes suelen ser consideradas como variables clasificatorias y se definen como el conjunto de características personales y sociodemográficas de las personas encuestadas.

Frente a lo anterior, consideramos variables dependientes aquellas cuyo comportamiento puede ser explicado o pronosticado por una o más variables independientes.

Las variables consideradas en esta investigación son:

- Variables independientes
 - o Sexo del hijo con discapacidad (hombre/mujer)
 - o Sexo del cuidador (hombre/mujer)
 - o Edad del hijo con discapacidad (1-60 años)
 - o Edad del cuidador (17-85 años)
 - o Asociación a la que se pertenece (ONCE Ceuta, COCEMFE, ACEFEP, ACEPAS, APASCIDE, Síndrome de Down Ceuta, Asperger Ceuta, Plena Inclusión, Autismo Ceuta y PROI).
 - o Cultura y confesión religiosa. (cristiano/musulmán)

- o Grado de discapacidad (25-53, 54-68, 69-78, 79-100)
- o Diagnóstico (discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad intelectual, discapacidad motora, síndromes, enfermedades raras, trastornos del desarrollo y trastornos mentales)
- o Otras patologías asociadas (trastornos perceptivos, discapacidad intelectual, psicomotricidad, enfermedades raras, trastornos neurológicos, síndromes congénitos, trastornos del desarrollo, trastornos psicológicos, trastornos físicos y trastornos conductuales).
- o Situación laboral del cuidador (trabajo a tiempo completo, trabajo a tiempo parcial, desempleados, ama de casa, jubilados, pensión públicas)
- o Nivel educativo del cuidador (sin estudios, primarios, secundarios, universitarios)
- o Otros miembros con discapacidad en la familia (tipo de parentesco) (si /no), (hermano/a, madre y padre)
- o Número de hermanos (0, 1, 2, 3, 4...)

- Variables Dependientes:

- o Percepción de la Discapacidad: autopercepción de la situación en la que se encuentra la familia, medida a través del grado de angustia experimentado por la existencia de un familiar con discapacidad a su cargo. Se consideró el valor medio obtenido en las respuestas al bloque I del cuestionario (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8). Con estos ítems se logró medir variables como: miedo, culpabilidad, falta de entendimiento, dejación personal y dependencia.
- o Red de Apoyo: referida al conjunto de familiares, vecinos o amigos con los que se cuenta para la atención del hijo con discapacidad. Corresponde a la media de las respuestas del bloque II del cuestionario, que consta de los siguientes ítems 10, 11, 12, 13 y 15. Estos ítems se plantearon en una escala cualitativa nominal con cuatro categorías las cuáles manifestaban las siguientes variables: cohesión familiar, la asunción de la discapacidad, las relaciones con el entorno cercano y el rechazo social.
- o Demanda de recursos: considera el grado de suficiencia de los recursos existentes en la ciudad para la atención del hijo con discapacidad. El valor medio obtenido en las respuestas a todos los ítems del bloque III del cuestionario: 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30 y 33. Dichos ítems medían cuestiones relativas a trámites burocráticos, información recibida, nivel socioeconómico, medios técnicos y opiniones sobre los servicios.

oRespiro y Ocio: considera la existencia de tiempo suficiente para que el cuidador pueda sentirse “liberado” de la atención directa al hijo con discapacidad. Esta variable se determinó a través de la medida de las puntuaciones a los siguientes ítems 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 41. Los ítems medían temas como el apoyo externo, las oportunidades laborales, el ocio adaptado, las relaciones sociales y el asociacionismo.

3.4. Procedimiento

De la población total definida en la Tabla 2 (858 familias) sólo pudimos trabajar con los que regularmente asistían a las asociaciones y quisieron formar parte del estudio (un 23,54% del total).

La aplicación de los cuestionarios fue realizada durante los meses de febrero a junio de 2017, en las diferentes asociaciones de discapacidad en Ceuta en horario de tarde o bien telefónicamente en horario de mañana y tarde.

Se informó a los encuestados, de los objetivos que perseguíamos con la investigación y de las distintas dimensiones sobre las que queríamos recoger la información.

Los ítems se formularon oralmente por parte del encuestador que se encargó de recoger las respuestas (algunos padres de la confesión musulmana no dominaban con fluidez el castellano) recalcando el carácter anónimo de las respuestas, la importancia de su colaboración y la necesidad de sinceridad y confidencialidad en las respuestas, para que el trabajo tuviese validez.

4. Resultados

En primer lugar presentamos las distribuciones de frecuencias de las principales variables del estudio consideradas como indicadores de la calidad de vida.

A continuación presentamos los principales resultados de los análisis realizados sobre aquellas variables que definen la calidad de vida de los sujetos de la muestra. Se ha constatado que las variables planteadas en el marco teórico (percepción de la discapacidad, red de apoyo, demanda de recursos y respiro y ocio) e incluso algunas variables sociodemográficas son capaces de explicar de forma significativa las variables dependientes analizadas.

4.1. Percepción de la discapacidad

La existencia de un familiar con discapacidad suele ocasionar una alteración de los hábitos familiares que genera angustia en los cuidadores debido a las

obligaciones autoimpuestas que asumen y a las limitaciones de tiempo y recursos que ello conlleva.

En este estudio, las familias encuestadas pusieron de manifiesto que la discapacidad del familiar genera un grado de angustia que puede considerarse moderado (47,5%) o bajo (33,7%).

4.2. Red de apoyo

Los familiares, amigos o vecinos en los que apoyarse para atender al hijo con discapacidad permiten al cuidador sentirse acompañado en las tareas que deben asumir y liberarse de una parte de sus obligaciones.

Al preguntar a los cuidadores por estos aspectos relacionados con los apoyos con que cuentan para ocuparse del hijo con discapacidad, se pudo comprobar que estos son muy escasos pues la mayoría (71%) manifiesta estar “muy insatisfecho”.

4.3. Demanda de recursos

Cuando los recursos, tanto públicos como privados, que la comunidad ofrece a este colectivo resultan insuficientes, surgen diferentes tipos de demandas por parte de los cuidadores. En el caso de la ciudad de Ceuta, los resultados recogidos ponen de manifiesto que un 3,5% de los sujetos encuestados no percibe ninguna prestación por parte del IMSERSO. Del resto, los mayores porcentajes corresponden a los que los consideran suficientes (47,5%) o insuficientes (40,1%).

4.4. Respiro y ocio

El tiempo de respiro disponible que los cuidadores pueden utilizar para cubrir sus momentos de ocio y descanso suele ser inversamente proporcional a los recursos comunitarios disponibles y a los apoyos recibidos por parte de amigos y familiares.

Los datos recogidos permiten comprobar que más de la mitad del colectivo encuestado (59,4%) goza de tiempo suficiente para cubrir estas necesidades personales. Frente a lo anterior, el 32,7% lo considera insuficiente.

De acuerdo con los datos analizados, considerados como indicadores de la calidad de vida, podemos afirmar que las familias de Ceuta con algún hijo con discapacidad a su cargo sienten una moderada angustia ante esta situación, disponen de pocos apoyos por parte de familiares y amigos, aunque la suficiencia de los recursos ofrecidos por la Administración les permiten gozar de suficiente tiempo de respiro familiar.

Una vez presentados estos datos generales, pasamos a ofrecer, en los siguientes apartados,

los resultados obtenidos del análisis inferencial mediante el cual se determinó cuáles son las circunstancias que, en mayor medida, influyen en la opinión de los cuidadores. Para ello se aplicaron las pruebas estadísticas destinadas a comprobar si se dan diferencias significativas entre los grupos formados a partir de las variables clasificatorias.

En nuestro caso se han aplicado las siguientes: t de Student o U de Mann-Whitney para las comparaciones de dos grupos independientes y ANOVA de un factor cuando se trataba de tres o más grupos.

4.5. Sexo del hijo con discapacidad y opinión de los cuidadores

Tras comprobar el cumplimiento de los requisitos de normalidad y de igualdad de varianzas, se decidió aplicar la prueba t de Student en el caso de las variables “percepción de la discapacidad” y “demanda de recursos” y la U de Mann-Whitney para “red de apoyo” y “respiro”. Los resultados obtenidos de la aplicación de las anteriores pruebas, recogidas en la Tabla 3, ponen de manifiesto que el sexo no influye en la opinión de los cuidadores ($p > 0,05$).

Variables	Diferencias de medias	Prueba aplicada	Significación
Percepción discapacidad	0,0841	t	0,328
Demanda de recursos	-0,0417	t	0,346
Red de apoyo	0,0870	U	0,176
Respiro y ocio	-0,0079	U	0,904

Fuente: Elaboración propia.

4.6. Tipo de Asociación y opinión de los cuidadores

Los servicios ofrecidos por las diferentes asociaciones de discapacidad existentes en la ciudad hacen que las familias perciban su situación de diferente modo. Con el fin de determinar si estas diferencias resultan significativas, se procedió a realizar un análisis de varianza (ANOVA de un factor) que permite contrastar la igualdad de medias de tres o más poblaciones independientes y con distribución normal, cuyos resultados se recogen en la Tabla 4.

Tabla 4: ANOVA de un Factor para el Tipo de Asociación

Variables	F	Sig.
Percepción discapacidad	3,231	0,001
Red de apoyo	2,810	0,004
Demanda de recursos	2,637	0,007
Respiro y ocio	4,595	0,000

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la prueba F ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) entre las diferentes asociaciones para cada una de las variables dependientes. Los contrastes a posteriori realizados nos permitieron concluir que:

- Existe una mayor percepción de la discapacidad en los familiares de la Asociación Autismo, seguida de Síndrome de Down Ceuta y por último ACEPAS.
- Las familias de la Asociación PROI se sienten más satisfechas con la red de apoyo que las pertenecientes a la Asociación Autismo seguidas de COCEMFE.
- La asociación que manifiesta mayor demanda de recursos es Síndrome de Down, seguida de Asociación Autismo Ceuta y ACEPAS.
- La Asociación PROI destaca entre las asociaciones cuyos familiares disponen de mayor tiempo de respiro y ocio.

4.7. Cultura y confesión religiosa

Los resultados obtenidos en el estudio indican que la asunción de la discapacidad está condicionada por la cultura, religión o credo del familiar de la persona con discapacidad. De modo que, en el caso del colectivo musulmán en las respuestas abiertas, dan un mayor sentir al problema desde un punto de vista religioso y existencial; al contrario que en el caso de la comunidad cristiana que no atribuyen a las mismas variables la discapacidad del familiar.

Tras comprobar el cumplimiento del requisito de normalidad y el de homogeneidad de varianzas, se aplicaron las correspondientes pruebas para grupos independientes: t en el caso de “demanda de recursos” y U de Mann-Whitney en las demás variables). Los resultados se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5: Contrastes para la igualdad de medias entre sexos

Variables	Diferencias de medias	Prueba aplicada	Significación
Percepción discapacidad	0,061	U	0,407
Demanda de recursos	0,0791	t	0,073
Red de apoyo	0,1332	U	0,021
Respiro y ocio	-0,0368	U	0,592

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de los resultados obtenidos en ambas pruebas, podemos afirmar que la Confesión Religiosa influye en la opinión de los cuidadores sólo en la Red de Apoyo ($p=0,021$), siendo el colectivo de musulmanes el que cuenta con menos ayudas de familiares y amigos.

4.8. Grado de discapacidad

Dado que un mayor grado de discapacidad exige mayor dedicación por parte de los cuidadores, parece evidente que sus opiniones pueden verse afectadas por esta circunstancia. Para contrastar las diferencias en esta variable se establecieron cuatro categorías correspondientes a los siguientes grados: bajo (25-53), moderado (54-68), alto (69-78) y severo (79-100) y se seleccionó como prueba más adecuada el ANOVA unifactorial.

Los resultados de la prueba F ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas ($p<0,05$) entre los grupos definidos en función del grado de discapacidad únicamente en la variable respiro y ocio. Tras aplicar los correspondientes contrastes a posteriori se pudo determinar que existen diferencias significativas sólo entre los familiares de sujetos que presentan un grado de discapacidad severo, con respecto a los del grupo de discapacidad baja ($p = 0,015$) y moderada ($p = 0,007$).

4.9. Edad del cuidador

Teniendo en cuenta que la dispersión de los datos resultaba muy alta, se procedió a agruparlos de acuerdo con los intervalos de edad recogidos en la Tabla 6.

Tabla 6: Edad del cuidador

Años	N	%
17-27	12	5,9
28-38	48	23,8
39-49	64	31,7
50-60	55	27,2
61-71	16	7,9
72-85	7	3,5
Total	202	100,0

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los anteriores grupos, y previa comprobación de los requisitos pertinentes (normalidad y homogeneidad de varianza), se volvió a seleccionar como prueba más adecuada el ANOVA de un factor cuyos resultados permiten afirmar que la edad del cuidador se relaciona directamente con la percepción sobre la discapacidad ($p=0,004$) y en su opinión sobre la red de apoyo ($p=0,02$).

4.10. Situación laboral del cuidador

Aunque resulta evidente que las obligaciones laborales del cuidador suponen un impedimento para la atención del hijo con discapacidad y deberían influir en las respuestas recogidas en el cuestionario, se pudo comprobar que no difieren significativamente. Los resultados de la prueba F ponen de manifiesto que las mayores diferencias entre las distintas situaciones laborales de los cuidadores se dan en la variable respiro y ocio, aunque no resultan significativas ($p>0,05$) y, dado que en el resto de variables sucede igual, debe admitirse que, a pesar de lo que cabría esperar, los cuidadores opinan de manera similar independientemente de su situación laboral.

4.11. Nivel educativo del cuidador

Tras utilizar el nivel de estudios como variable de categorización para el establecimiento de grupos, se procedió a realizar el correspondiente ANOVA de un factor cuyos resultados permiten afirmar que la percepción de la discapacidad es la única variable que no parece verse afectada por el nivel educativo del cuidador ($p>0,05$), siendo la demanda de recursos la que mayores diferencias presenta entre los diferentes niveles de estudio de los cuidadores ($p=0,003$).

4.12. Pregunta abierta

Los resultados del ítem 50 (me gustaría que me contase los logros y de qué se siente orgullosa/o) fueron categorizados en siete opciones de respuesta: sociabilidad, afectividad, independencia/autonomía, afán de superación, personalidad, ausencia de complejos, rendimiento académico, responsabilidad y nada.

El mayor porcentaje corresponde a los familiares que contestaron a la opción “afán de superación” (24,3%), seguido del 22,3 % de los familiares que destacan la afectividad de sus hijos, un 19,3 % manifiestan la independencia/autonomía, el 13,9% destacan su personalidad, un 8,9% expresan la sociabilidad de sus hijos y bastante distanciados observamos el resto de opciones de respuesta. Los resultados pueden observarse en la Tabla 7.

Tabla 7: Logros y motivos de orgullo

Ámbito	n	%	Opiniones de los padres
Sociabilidad	18	8,9	<ul style="list-style-type: none"> -“Se comunica bien y se relaciona con los niños en el colegio”. -“Se comunica por un sistema alternativo, es muy activo y sociable”. -“Ha conseguido poder relacionarse con otras personas, tiene empatía y se relaciona a pesar de sus dificultades con los niños de su edad”.
Afectividad	45	22,3	<ul style="list-style-type: none"> -“Es muy feliz, muy cariñoso y transmite alegría”. -“Tiene un corazón enorme y está pendiente de mí”. -“Estoy orgullosa de tenerlo a él, es el mayor regalo que la vida me ha dado, el plus de cariño y la estrecha relación que tengo con él, no la tengo con mi otro hijo”. -“Su afectividad y el cariño que proporciona a la familia”. -“Es súper cariñoso con la familia, no creo que se equipare el cariño y el amor que transmite. Aconsejo que ningún padre se venga abajo”. -“Me siento orgullosa, soy feliz cuando me abraza y me besa”. -“Es una niña que me da cariño y alegría más que sus otros hermanos. Es un regalo de Dios, me ayuda muchísimo con el bebé que tengo sin celos y dándole cariño”. -“Orgullosa del amor que me proporciona, es muy cariñoso, me quiere mucho y la conexión es mutua”. -“Siempre está feliz y contenta”. -“Ahora está todo el rato dándome besos y es mucho más cariñoso”. -“Es muy dulce, cariñosa, tiene mucha empatía, aunque me arrepiento de haberla tenido sobreprotegida”. -“Demanda cariño y afecto a cada instante”. -“Me siento orgullosa que me bese y que tenga contacto físico conmigo (antes me rechazada), ahora me demuestra cariño”.
Independencia/autonomía	39	19,3	<ul style="list-style-type: none"> -“Me siento orgullosa de todo: de su independencia económica, del respeto de la gente y el status social”. -“Me siento orgullosa de que salga a la calle con sus amigas, que salga sola y que duerma sola con las luces apagadas”. -“Gracias a Dios, se visten solas, comen solas y son independientes”. -“Lee bien, baja los escalones y va al baño sola”. -“Controla esfínteres, anda y monta en bicicleta”. -“Toma su medicación y asume la discapacidad”. -“Es independiente”. -“Ha aprendido a leer y a escribir”. -“Se levanta solo, va al baño y controla esfínteres”. -“Va siendo cada vez más autónoma, leyó a los seis años”.

Afán de superación	49	24,3	-“Es comprensiva y luchadora, me asombra su capacidad de superación”. -“De todo su esfuerzo”. -“Del coraje que tiene para afrontar la vida”. -“Tiene mucha fuerza de voluntad por haber afrontado todo lo que le pasó, sabe lo que quiere y necesitaría incorporarse al mundo laboral”. -“De todo lo que ha conseguido con esfuerzo, es una persona luchadora”. -“De su lucha, de su afán de superación a pesar de su discapacidad sigue estudiando”. -“Que habla perfectamente y que quiere superarse cada día”. -“Día a día se supera solo, el mismo no se siente diferente está totalmente integrado”. -“De su capacidad de superación y adaptación”. -“De su fuerza de voluntad y su vitalidad a pesar de ser tan pequeña”. -“Con mucha dificultad estudia y gracias a la asociación que le proporciona intérprete puede hacer cursos y seguir formándose”. -“Se supera cada día más en los estudios”. -“Va alcanzando las cosas poco a poco”. -“De su progreso (muchas cosas que ha superado del síndrome), de su interés, entrega por el aprendizaje y lucha por no equivocarse”. -“Cuando el mismo se corrige y se esfuerza por acercarse a los demás”. -“Orgullosa al 100% de su espíritu de superación y de encontrar su sitio en la sociedad”. -“Que consiguiera andar, comer y comunicarse”.
Personalidad	28	13,9	-“Todo el mundo habla muy bien de él, es amable y solidario”. -“La sinceridad de mi hijo”. -“Es introvertido y se relaciona poco con los demás”. -“Es muy conformista y acepta todo, razona mucho”. -“De todo, es una excelente persona”. -“De ser mi hija, para mí es muy especial”. -“Tiene un Don especial, tenemos mucha conexión”. -“De su forma de ser, sencillez, humildad, timidez, no tiene maldad, tiene muchos amigos, además de ser serio y responsable en su trabajo”.
Ausencia de complejos	4	2,0	-“No tiene ningún complejo”. -“Tiene muy asumida la discapacidad, no tiene problemas de adaptación o integración, se casó tuvo un niño, va a la autoescuela y a las tutorías de la guardería de su hijo”. -“Me siento orgulloso de mi hijo porque es un niño que se integra y se adapta como uno más sin tener ningún tipo de complejo y se esfuerza en aprender cada día más”. -“No tiene complejos (lleva cascos grandes)”.
Rendimiento académico	5	2,5	-“Aprendió a leer muy rápido gracias a los videojuegos”. -“Me está sacando unas notas buenisimas y tiene autonomía en los deberes”
Responsabilidad	5	2,5	-“Me siento orgullosa de él, siempre ha sido muy estudioso y ayudaba a los demás con los estudios”. -“Colabora en las tareas de la casa, se esfuerza en el colegio y se siente mayor”. -“Estoy orgullosa de haber conseguido todo lo que me he propuesto con ella, actualmente está trabajando y por las tardes estudiando”.
Nada	9	4,5	-“Ha conseguido pocos logros”. -“La verdad que no estoy contenta, su carácter cambio mucho y la convivencia no es fácil”. -“Lo veo con muchas depresiones y le cambia mucho el estado de ánimo”.
Total	202	100,0	
Fuente: Elaboración propia.			

5. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación nos muestran que uno de los factores más importantes que definen la calidad de vida es la cantidad de recursos disponibles tanto personales como sociales (Ramos, 2011), que en el estudio

realizado demuestran ser insuficiente para una mayoría de los encuestados, aunque una buena parte los considera suficientes; por lo cual, podríamos situar este indicador en un nivel medio-bajo de satisfacción.

Otro de los aspectos definitorios de la calidad de vida según el mencionado autor, la red de

apoyo, resultó ser muy insuficiente en el caso de las personas con discapacidad y sus familiares residentes en la ciudad de Ceuta, donde una aplastante mayoría consideraba esta red insuficiente o muy insuficiente, lo que igualmente merma la potencial calidad de vida de los afectados.

Igualmente el tiempo disponible para actividades lúdicas y de descanso es otro de los grandes indicadores de la calidad de vida de las familias analizadas (Celiméndiz, 2004). En este sentido, si bien una mayoría consideraba este tiempo suficiente, resultó también destacable aquel sector que no disponía de un mínimo tiempo de respiro y ocio o bien que este resultaba insuficiente. Por todo ello, podemos afirmar que el nivel de satisfacción se situaba en niveles medio-bajos, los cuales están directamente relacionados con la escasez de la red de apoyo. Teniendo en cuenta los tres aspectos anteriores, se configura la percepción de la discapacidad. Esto a su vez conforma el nivel de impacto que sobre los familiares supone la convivencia y el cuidado de hijos con discapacidad (Sánchez, 2014), ya que puede afectar a muy diversos aspectos de la vida cotidiana y de la convivencia familiar (estrés, ansiedad, depresión, tensiones, problemas conyugales, celos fraternales, celos parentales, entre otros). Así, el resultado de nuestro análisis parece confirmar que los bajos niveles en las antedichas variables, generan igualmente una percepción marcada por la angustia de los familiares, quienes en la mayoría de los casos la califican como moderada, lo cual afecta con el tiempo a su estabilidad emocional, laboral, afectiva y social.

Una circunstancia destacable fue que la calidad de vida del familiar cuidador es mucho peor en el caso de las mujeres (sobre todo madres), quienes asumen la mayor parte de la carga del cuidador (Peñafiel, 2012). Aunque la mayoría de las encuestadas eran mujeres, se ha podido constatar, teniendo en cuenta el análisis de datos, que ambos encuestados (padre y madre) comparten las tareas, aunque es evidente que el mayor peso siempre recae en la mujer y además estas se implican más en procurar una mayor calidad de vida de los hijos. Uno de los factores más importantes que definen la calidad de vida es la cantidad de recursos disponibles tanto personales como sociales (Ramos, 2011), que en el estudio realizado demuestran ser insuficiente para una mayoría de los encuestados, aunque una buena parte los considera suficientes; por lo cual, podríamos situar este indicador en un nivel medio-bajo de satisfacción como señalaba (Rodríguez Verdugo y Sánchez, 2008).

Otro hecho a destacar y que pudiera resultar algo contraproducente para el hijo con discapacidad es la frecuente sobreprotección por parte especialmente de la madre, quien por temor o

por instinto tiende en los primeros años de detectarse la discapacidad, a mermar la autonomía e independencia del hijo. Esto a su vez limita las interacciones sociales de la persona con discapacidad y sus semejantes y otras personas ajenas al entorno familiar (Herrero, citado en Fernández y García, 2006), lo que a su vez puede afectar a su desempeño futuro como individuo. Esto ocurre a veces porque muchas madres no afrontan adecuadamente el hecho o adquieren una idea errónea acerca de las limitaciones de cada discapacidad. Lo cual se confirma en nuestra investigación, y se ha observado que estas madres sobreprotectoras son, a su vez, las más preocupadas por el futuro del hijo con discapacidad, una vez que ellas no puedan atenderles o fallezcan. En cuanto a la influencia del sexo, diversos estudios señalan que la mayor carga y dedicación recae sobre la mujer (Limiñana, Corbalán y Sánchez, 2011). Así se ha constatado a nivel empírico en nuestro estudio. Sin embargo, resulta curioso comprobar cómo la percepción sobre esta circunstancia es similar entre hombres y mujeres; así como la demanda de recursos, y el tiempo de respiro y ocio es similar desde un punto de vista estadístico. Sin embargo en la red de apoyo los cuidadores de género masculino puntúan más alto que las cuidadoras en su nivel de satisfacción.

Dependiendo del tipo de discapacidad (tipo de asociación) existe un mayor o menor número de diferencias en la valoración de las cuatro variables analizadas, siendo las más significativas las relacionadas con las discapacidades debidas a trastornos del desarrollo, seguido de la parálisis cerebral y cerrando con el Síndrome de Down. En este sentido los datos empíricos avalan las aportaciones realizadas por Carrete (2012) que sostiene una gran cantidad de diferencias vivenciales dependiendo de la discapacidad de los usuarios de las distintas asociaciones.

Aunque aún son escasas las investigaciones sobre las diferencias culturales y religiosas, a la hora de afrontar la discapacidad del familiar, existen estudios que apuntan hacia diferentes maneras de vivir y adaptarse a esta circunstancia (Castellanos y López, 2009). Este hecho se puede corroborar en este estudio al hallarse diferencias significativas entre las confesiones cristianas y musulmanas a la hora de valorar su satisfacción con la red de apoyo de la que disponen.

Respecto al análisis de la influencia del grado de discapacidad sobre las demás variables, se hallaron diferencias importantes en lo relativo al respiro y ocio. De modo que, lógicamente, los mayores grados de discapacidad limitaban a sus familiares disponer de la mayor parte de su tiempo de respiro y ocio, lo que puede generar tensiones

y problemas familiares así como estados depresivos y menores autocuidados (Suárez 2011, citado en Peñafiel 2012, p. 121).

Si bien existen recientes investigaciones que sostienen igualmente diferencias en la vivencia de la discapacidad dependiendo del nivel económico y cultural de los familiares, aquellos con mayores niveles educativos y culturales perciben peor la discapacidad, aunque gozan de mejor red de apoyo, recursos y tiempo de ocio (Sánchez, 2006). Sin embargo, en nuestra muestra, estas diferencias resultaron significativas en la red de apoyo, de modo que los familiares con mayor nivel educativo, estaban más satisfechos que el resto. Esto no ocurrió cuando la variable que influía era el nivel económico. Esto puede deberse a que los familiares encuestados, que acudían a asociaciones de fácil acceso (cuyas cuotas no son excesivamente caras o incluso gratuitas) presentan unos niveles socioeconómicos no muy dispares.

En lo referente a la edad del cuidador, algunos autores sostienen que a medida que ésta aumenta, lo hace la preocupación, la ansiedad o la angustia por su familiar con discapacidad (Fresnillo, 2011). Sin embargo, se puede interpretar mal este resultado si atribuimos sólo a la edad del cuidador el aumento de la preocupación. Lo que suele ocurrir (Gómez y Cardona, 2010) es que, a medida que el discapacitado crece, tanto sus necesidades como la discriminación social que sufre también aumenta, y con ella la inquietud de sus familiares. Por tanto, en este caso hablaríamos más de una influencia indirecta o de una mera covarianza. De hecho, al aislar en nuestro estudio empírico la influencia debido exclusivamente a la edad del cuidador, no detectamos diferencias importantes por esta razón.

6. Conclusiones

Como principales conclusiones del estudio realizado podemos señalar que se han podido

identificar las principales necesidades de las personas con discapacidad y sus familiares, se han establecido los niveles de percepción de la discapacidad, red de apoyo, demanda de recursos y respiro en las familias con hijo con discapacidad y se han detectado diversidad de carencias en lo relativo a necesidades de accesibilidad, locomoción, recursos técnicos, recursos económicos, actividades de ocio, integración social, formación y orientación laboral, situándose en valores inferiores a los deseables.

En cuanto a las dificultades o condicionantes que han podido limitar el desarrollo del estudio, debemos señalar que, a pesar de la mayoritaria colaboración de todas las partes, hemos encontrado padres que tienden a no asumir plenamente la discapacidad de sus hijos, lo que puede generar sesgos en las respuestas que comprometan las conclusiones de este estudio.

Además de lo anterior, debemos señalar la escasa implicación administrativa a la hora de facilitar o financiar este tipo de estudios, por lo que las necesidades de los usuarios están aún poco descritas y algunas ni siquiera identificadas.

Finalmente, otro problema encontrado se relaciona con el aspecto lingüístico y la escasez de intérpretes a la hora de aplicar los instrumentos. Recordemos que un porcentaje de los encuestados carecía del dominio suficiente de la lengua española.

Para finalizar, queremos señalar que una vía interesante para futuras investigaciones podría centrarse en la evaluación y mejora del estado psicológico de los familiares. Sospechamos que dicho estado mejora en la medida en que los familiares dispongan de un mayor tiempo de respiro y ocio. Por lo cual, las investigaciones deberían centrarse en la creación de medidas articulables administrativamente, que acerquen más actividades lúdicas a estas personas que por lo general pueden padecer alto niveles de estrés, ansiedad y depresión.

Referencias bibliográficas

- Amador, M. L., y Gudiño, R. (2004). *La importancia de la actitud familiar hacia la discapacidad* (Tesina). Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México.
- Bechara, A. (2013). *Familia y discapacidad. Padres y profesionales/docentes: un encuentro posible*. Buenos Aires, Argentina: Colección Lazos.
- Carrete, P. (2012). Familias con un miembro con discapacidad. *Evidencia actualización en la práctica ambulatoria*, 15(1), 26-29.
- Castellanos, F., & López, L. (2009). Discapacidad y cultura: Desafío emergente en investigación. *Bdigital*, 17(1), 110-123.
- Celiméndiz, P. (2004). *Familia y discapacidad intelectual. Saliendo del laberinto de espejos* (Trabajo final 3º curso E.V.N.T.F.). Zaragoza.
- Córdoba, L., Verdugo, M., & Gómez, J. (2011). *Escala de calidad de vida familiar para familias de personas con discapacidad. Cuestionario, versión 1 (Adaptación para Colombia)*. Salamanca: INICO.

- EDIS. (1999). *Necesidades, demandas y situación de las familias con menores (0-6 años) discapacitados*. Madrid: Secretaría General de Asuntos Sociales.
- Fernández, M. & García, I. (2006). *Orientación familiar. Familias afectadas por enfermedad o discapacidad*. Universidad de Burgos: Servicios de publicaciones.
- Fresnillo, M. (2011). *Lágrimas por ti. Vivir la discapacidad en familia*. Madrid: San Pablo.
- Gómez, J. M., & Cardona, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4(1), 73-88.
- Limiñana, R. M., Corbalán, J., & Sánchez, M. P. (2011). Discapacidad, género y cuidado informal, I Congreso Internacional. *Universidad de Murcia*, Murcia.
- López, R. E., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, 61(1), 1-19.
- Martínez, I. M., Casas, A., Fernández, A. & Montero, D. (2012). Personas con discapacidad. acción-proyecto. Evaluación de la calidad de vida de familias de personas con discapacidad: Buenas prácticas y propuesta para la intervención. Código proyecto: 5742. *BizkaiLab*, 1(1), 1-16.
- McGill, P. (1995). Cómo criar un niño con necesidades especiales. *National Dissemination Center for Children with Disabilities*, 1(1), 1-23.
- MSSI (2014). Plan de Acción de la estrategia española sobre discapacidad 2014-2020. Recuperado el 07/06/2016 de: http://www.mssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_espanola_discapacidad_2012_2020.pdf
- MSSI (2015). Plan Integral de apoyo a la familia 2015-2017. Recuperado el 30/08/2016 de: <https://www.mssi.gob.es/novedades/docs/PIAF-2015-2017.pdf>
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial, S.A.
- OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado el día 05/09/2018 de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Ley U.S.C. Recuperado el 07/06/2016 de: <http://www.mssi.gob.es/ssi/discapacidad/informacion/convencionDerechosDiscapacidad.htm>
- Ortega, P., Salguero, A., & Garrido, A. (2007). Discapacidad: Paternidad y cambios familiares. *Avances en psicología latinoamericana, Bogotá (Colombia)*, 25(1), 118-125.
- Peñañiel, F. (2012). Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. *Educación Inclusiva*, 5(2), 117-127.
- Ramos, O. (2011). Familia y discapacidad en entornos educativos. *Revista Arista Digital*, 1(7), 21-36.
- Rodríguez, A., Verdugo, M. A., & Sánchez, M. C. (2008). Calidad de vida familiar y apoyos para los progenitores de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 39(3), 19-34.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana De Educación (Universidad Autónoma De Yucatán)*, 40(2), 1-10.
- Sánchez, Y. (2014). *Intervención con familias de personas con discapacidad*. Málaga: IC Editorial.
- Urbano C.A., & Yuni, J. A. (2008). *La discapacidad en la escena familiar*. Córdoba: Brujas.
- Verdugo, M.A. (2000). Calidad de vida en las familias con discapacidad intelectual. *Colección FEAPS*, 2(5), 170-171.
- Verdugo, M.A., & Rodríguez A. (2011). *Guía Facilita la intervención y apoyo a las personas con discapacidad*. Salamanca: Dirección General de Personas con Discapacidad Consejería para la Igualdad y Bienestar Social Junta de Andalucía. Retrieved from https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_de_intervencion_y_apoyo_a_las_familias_de_personas_con_discapacidad.pdf
- Zarit, S. H., Reeve, K. E., & Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: Correlates of feelings and burden. *Gerontologist*, 20(1), 649-655.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cuevas, M., Salcedo, R., & Díaz, F. (2019). Discapacidad y familia en contextos multiculturales. Un estudio sobre la realidad en la ciudad autónoma de Ceuta. [Disability and family in multicultural contexts. A study about the reality in the Autonomous City of Ceuta] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Mercedes Cuevas López. Facultad de Educación, Economía y Tecnología Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus universitario de Ceuta. E-mail: mmcuevas@ugr.es

Rocío Salcedo López. C/ González Besada 4, 5C. 51001 Ceuta. E-mail: salcedolopezrocio@gmail.com

Francisco Díaz Rosas. Facultad de Educación, Economía y Tecnología Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus universitario de Ceuta. E-mail: fdiaz@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

Mercedes Cuevas López. Profesora Titular de la Universidad de Granada. Es coordinadora del Grado de Educación Primaria y Directora de la Sección Departamental de Didáctica y Organización Escolar en el campus de Ceuta. Ha sido presidenta del Centro UNESCO de Ceuta. Cuenta con numerosas publicaciones relacionadas con el liderazgo, la educación multicultural y los estudios de género. Miembro del comité organizador de diferentes congresos nacionales e internacionales. Ha realizado estancias como investigadora invitada en universidades de Argentina, México, Marruecos, Portugal e Italia. Forma parte del comité científico de 4 revistas. Ha dirigido 7 Tesis doctorales y ha participado en 11 proyectos de investigación y 8 de innovación docente.

Rocío Salcedo López. Maestra especialista en Educación Especial y Audición y Lenguaje, licenciada en Psicopedagogía y doctora en Ciencias de la Educación. Funcionaria de carrera por la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Tiene diferentes publicaciones relacionadas con la discapacidad y la pedagogía terapéutica. Ha participado en congresos y actividades vinculadas con su labor investigadora.

Francisco Díaz Rosas. Profesor Titular de la Universidad de Granada. Ha sido vicedecano de Ordenación Académica y Planes de Estudio, Vicedecano de Prácticas e investigación y Director de la Sección Departamental de Didáctica y Organización Escolar en el campus de Ceuta. Cuenta con numerosas publicaciones relacionadas con la evaluación de centros, profesores y programas, la educación multicultural y los estudios de género. Ha realizado estancias como investigador invitado en universidades de Argentina, México y Marruecos. Ha sido evaluador de títulos oficiales de Maestro en Educación Infantil y Primaria para la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria y ha presidido los Comités de Autoevaluación de las Diplomaturas de Magisterio (Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera) y la Licenciatura de Psicopedagogía en la Universidad de Granada. Ha dirigido 7 Tesis doctorales, forma parte del comité científico de 4 revistas y es subdirector de la revista Journal for Educators, Teachers and Trainers.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

ADOLESCENTS' PERCEPTION OF PARENTAL PRACTICES FROM THE GENDER PERSPECTIVE

A PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PARENTAIS DESDE A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Inmaculada ALEMANY-ARREBOLA*, Gracia GONZÁLEZ-GIJÓN*,
Francisca RUIZ-GARZÓN* & María del Mar ORTIZ-GÓMEZ*
Universidad de Granada*

Fecha de recepción: 14.XI.2018

Fecha de revisión: 16.XII.2018

Fecha de aceptación: 17.I.2019

PALABRAS CLAVE:
educación familiar
relación padres-hijos
crianza del niño
discriminación
educacional

RESUMEN: Las representaciones culturales de género se aprenden a través de los procesos de socialización dentro de un contexto sociocultural, siendo madres y padres los principales agentes socializadores de creencias estereotipadas sobre género que influyen en las prácticas de crianza. Con el objetivo de conocer las percepciones de los adolescentes sobre los estilos parentales de padres y madres, se ha aplicado un cuestionario, elaborado *ad hoc* para esta investigación, denominado *Percepciones del Alumnado sobre las Prácticas de Crianza de Madres y Padres (PAPC)*, a 1837 estudiantes de 1.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria y 1.º de Bachillerato. Los resultados indican que, en primer lugar, la fiabilidad del instrumento el $\alpha_{\text{Madre}} = .828$ y $\alpha_{\text{Padre}} = .812$ y su validez, medida a través del Análisis Factorial Exploratorio, indica que existen dos factores que explican el 45.88% de la varianza total, denominados *Uso del Castigo Físico y/o Verbal y Omisión y Asunción de Responsabilidades*. En segundo lugar, tanto las chicas como los chicos de diferentes culturas perciben que las madres se ocupan más del control de conductas inadecuadas que los padres, siendo las madres las que más utilizan tanto las estrategias punitivas como las que apelan a la responsabilidad ($M_{\text{madre}} = 12.43$; $M_{\text{padre}} = 11.72$; $t = 6.98$, $p < .001$; $M_{\text{madre}} = 16.82$; $M_{\text{padre}} = 15.62$; $t = 11.40$, $p < .001$, respectivamente). Por último, en relación con la variable sexo, se observa que existen diferencias significativas siendo los chicos los que afirman recibir más castigos físicos y verbales que las chicas, tanto por las madres ($M_{\text{chicas}} = 12.12$; $M_{\text{chicos}} = 12.68$; $t = 2.75$, $p < .05$) como por los padres ($M_{\text{chicas}} = 10.88$; $M_{\text{chicos}} = 12.62$; $t = 8.08$, $p < .001$).

CONTACTO CON LOS AUTORES: INMACULADA ALEMANY ARREBOLA. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. E-mail: alemany@ugr.es

<p>KEY WORDS: family education parent-child relationship parenting of the child educational discrimination</p>	<p>ABSTRACT: Cultural gender representations are learned through socialization processes within a socio-cultural context. Parents are the main socializing agents of stereotyped beliefs about gender which exert an influence on the child-rearing practices. A questionnaire called <i>Percepciones del Alumnado sobre las Prácticas de Crianza de Madres y Padres (PAPC)</i>, prepared ad hoc for this research was used to assess the perceptions of adolescents about the parenting styles of fathers and mothers. A sample of 1837 students from 1st and 3rd of Compulsory Secondary Education and 1st of Non-Compulsory Secondary Education (Bachillerato) participated in this study. Regarding the reliability of the instrument, results indicated $\alpha_{\text{Mother}} = .828$ and $\alpha_{\text{Father}} = .812$. Turning to its validity, measured through the Exploratory Factor Analysis, results indicated that there were two factors that explained a 45.88% of the total variance, called <i>Uso del Castigo Físico y/o Verbal y Omisión y Asunción de Responsabilidades</i>. Both girls and boys from different cultures perceived that mothers were more concerned with the control of inappropriate behaviour than fathers, with mothers using both punitive strategies and those that appealed to responsibility ($M_{\text{mother}} = 12.43$, $M_{\text{father}} = 11.72$, $t = 6.98$, $p < .001$, $M_{\text{mother}} = 16.82$, $M_{\text{father}} = 15.62$, $t = 11.40$, $p < .001$, respectively). Lastly, in relation with the sex variable, significant differences were observed. Boys claimed to receive more physical and verbal punishments than the both from mothers ($M_{\text{girls}} = 12.12$, $M_{\text{boys}} = 12.68$, $t = 2.75$, $p < .05$) and fathers ($M_{\text{girls}} = 10.88$, $M_{\text{boys}} = 12.62$, $t = 8.08$, $p < .001$).</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: educação familiar relação pais-filhos criação dos filhos discriminação educacional</p>	<p>RESUMO: As representações culturais de gênero se aprendem por meio de processos de socialização dentro de um contexto sociocultural, sendo mães e pais os principais agentes socializadores de crenças estereotipadas sobre gênero que influem nas práticas de criação. Com o objetivo de conhecer as percepções dos adolescentes sobre os estilos parentais de pais e mães, se aplicou um questionário, elaborado ad hoc para esta investigação, denominado <i>Percepções dos Alunos sobre as Práticas de Criação de Mães e Pais (PAPC)</i>, a 1837 estudantes de 1.º e 3.º ano da <i>Educação Secundária Obrigatória</i> e de 1.º de <i>Bachillerato</i> (segundo o Sistema Espanhol de Ensino). Os resultados indicam que, em primeiro lugar, a respeito da confiabilidade do instrumento ou $\alpha_{\text{Madre}} = .828$ y $\alpha_{\text{Padre}} = .812$ e sua validade, medida através da Análise Fatorial Exploratória, indica que existem dois fatores que explicam o índice de 45.88% da variação total, denominados <i>Uso do Castigo Físico e/ou Verbal e Omissão e Assentimento de Responsabilidades</i>. Em segundo lugar, tanto as meninas quanto os meninos de diferentes culturas percebem que as mães se ocupam mais do controle de condutas inadequadas que os pais, sendo as mães as que mais utilizam tanto as estratégias punitivas como as que apelam à responsabilidade ($M_{\text{madre}} = 12.43$; $M_{\text{padre}} = 11.72$; $t = 6.98$, $p < .001$; $M_{\text{madre}} = 16.82$; $M_{\text{padre}} = 15.62$; $t = 11.40$, $p < .001$, respectivamente). Por último, em relação à variável sexo, se observa que existem diferenças significativas, sendo os meninos os que afirmam receber mais castigos físicos e verbais do que as meninas, tanto pelas mães ($M_{\text{chicas}} = 12.12$; $M_{\text{chicos}} = 12.68$; $t = 2.75$, $p < .05$) quanto pelos pais ($M_{\text{chicas}} = 10.88$; $M_{\text{chicos}} = 12.62$; $t = 8.08$, $p < .001$).</p>

1. Introducción

Las representaciones culturales de género se aprenden a través de los procesos de socialización dentro de un contexto sociocultural (Padilla, Sánchez García, Martín Berrido & Moreno, 1999; Triana, Ávila, & Malagón, 2010), siendo importantes los agentes socializadores, como la familia, encargada de educar dentro de una cultura social, con unos valores y unas concepciones propios de la sociedad en la que vive (González, Guevara, Jiménez, & Alcázar, 2017), además de encargarse de “la construcción del ocio de sus miembros” (Sanz Arazuri, Sáenz de Jubera & Cano, 2018, p. 59). En nuestro país, y a pesar del avance de la mujer en la sociedad, la cultura sigue siendo androcéntrica, propia de las sociedades patriarcales.

Aunque el proceso de construcción del género es un proceso intraindividual, este se desarrolla en interacción constante del sujeto con su contexto social y cultural, donde se construyen identidades estereotipadas y sexistas basadas en creencias y actitudes de autoridad y dominio del

varón, y de la dependencia y necesidad de protección de la mujer.

Estas creencias estereotipadas sobre género se transmiten de generación a generación y con el tiempo se naturalizan, es decir, se olvidan que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas que informan sobre cómo son los hombres y las mujeres, lo que dificulta la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base; por ello son tan difíciles de cambiar, incluso cuando se modifican las condiciones sociales que los originaron (Amurrio, Larrinaga, Usutegui & Del Valle, 2012).

Estas ideas también influyen en los estilos parentales de los progenitores y en las prácticas de crianza (Cantón-Cortés, Ramírez & Cantón, 2014; Shek, 1998), definiéndose los primeros como el clima emocional en el cual los padres crían a sus hijos y las segundas, a las conductas específicas que utilizan para controlar sus comportamientos (González Ramírez & Landero, 2012), centrándose el presente trabajo en estos últimos.

Una de las principales tareas de los progenitores es promover el proceso de socialización

de sus hijos (Maccoby, 2007), siendo importante analizar y valorar el tipo de prácticas educativas que padres y madres utilizan, ya que pueden incidir, positiva o negativamente, en un adecuado ajuste social, emocional y familiar (Torío, Peña & Iñda, 2008), así como en el rendimiento académico (Malander, 2016). En este sentido, los estudiantes, que perciben que sus progenitores ejercen un alto control patológico, presentan menos desarrollo de estrategias de aprendizaje. Por el contrario, cuando no ejercen un control coercitivo, hijos e hijas manifiestan una actitud más positiva hacia el trabajo escolar y una mayor motivación que repercutirá positivamente en su rendimiento. Además, Maroñas, Martínez y Varela-Garrote (2018) ponen de manifiesto las diferencias existentes entre padres y madres en las actividades de ocio, dedicando las madres más tiempo a las actividades artísticas-culturales y los padres a las relacionadas con el ámbito físico-deportivo.

Por esto, el proceso de socialización es complejo e incluye la responsividad y la exigencia (Baumrind, 1991; Musitu & García, 2004), definiéndose la primera como el apoyo y la atención que prestan los padres a sus hijos e hijas con el fin de promover su individualidad, auto-regulación y auto-afirmación; y la segunda como el control conductual que ejercen los progenitores que incluyen, entre otros, actos de supervisión y disciplina. Pero, hay que tener en cuenta que los estilos educativos de estos están en función del conocimiento que posean sobre el desarrollo evolutivo, de la cultura de pertenencia y de sus experiencias previas de crianza (Infante & Martínez, 2016).

Siguiendo a Molina, Raimundi y Bugallo (2017), aunque las investigaciones sobre los estilos de crianza se han centrado principalmente en el rol de la madre, hay investigaciones que concluyen que padres y madres desarrollan distintos estilos de crianza (Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura, & Rojas, 2012; Cantón-Cortés et al., 2014; Russell, Hart, Robinson, & Olsen, 2003), catalogando a los padres como más estrictos que a las madres (Cantón et al., 2014; Gaylord, Kitzmann, & Coleman, 2003; Sorbring, Rödhalm-Funnemark & Palmerus, 2003). De hecho, las madres son percibidas por los hijos como más comprensivas, cercanas, cariñosas, controladoras e implicadas en las tareas escolares de casa, con estilos de disciplina más flexibles e igualitarios, menos severas (Cantón et al., 2014; Oliva, Parra, & Arranz, 2008; Sorbring et al., 2003), con mayores niveles de comunicación, afecto, control, permisividad (Rodríguez, Del Barrio, & Carrasco, 2009) y más centradas en sus hijos (Samper, Cortés, Mestre, Nácher & Tur, 2006). Por el contrario, los padres son percibidos como más autoritarios, rígidos, severos, restrictivos y formales, así como

menos implicados y presentes en la crianza (Rodríguez et al., 2009). En contraposición, Capano, del Luján González y Massonnier (2016) concluyen que tanto hijos como hijas perciben a sus “padres menos cariñosos y más indulgentes, en tanto a las madres las perciben menos cariñosas, menos inductivas y más indulgentes” (p. 431).

También se observan diferencias en las estrategias disciplinarias empleadas por padres y madres; por ejemplo, algunos estudios sugieren que los primeros se muestran autoritarios con mayor frecuencia que las segundas, mientras que estas emplean un mayor número de estrategias de disciplina inductiva (Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007; Sorbring et al., 2003; Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005; Zervides & Knowles, 2007). Así, la investigación de Casais, Flores y Domínguez (2017) indica que las madres muestran un papel más destacado en los aspectos afectivos y educativos, presentando mayor comunicación, más preocupación ante situaciones conflictivas relacionadas con sus hijos e hijas y ocupándose, en mayor medida, del cuidado de su salud. En la misma línea, Molina et al. (2017) consideran que pasan más tiempo con sus hijos y muestran mayores niveles de responsabilidad en la crianza.

Por otro lado, a medida que los hijos crecen, perciben tanto una disminución del apoyo e implicación en ambos progenitores como un menor grado de control y supervisión (Musitu & Cava, 2001). Estos mismos investigadores, así como Fuentes, Motrico y Bersabé (2001), precisan que, conforme aumenta la edad, los padres utilizan en mayor medida estrategias disciplinarias inductivas, basadas en el razonamiento, en la interacción verbal y en el manejo de reforzadores, en detrimento de estrategias disciplinarias autoritarias basadas en la interacción física, en la imposición o el poder. Por el contrario, Infante y Martínez (2017) concluyen que en la primera infancia las estrategias utilizadas están relacionadas con la demostración del cariño y con los cuidados necesarios para un desarrollo adecuado. Pero, a medida que crecen es necesario establecer normas y límites, y es cuando surgen las complicaciones de ejercer un adecuado estilo parental.

Aunque en los últimos años se ha producido un aumento en la implicación de los padres en la educación de los hijos, siguen siendo las madres la que tienen el papel principal en el cuidado y la atención de la familia (Megías, 2003; Moon & Hoffman, 2008). Esto puede deberse al mantenimiento de los roles de género tradicionales, siendo la socialización de los hijos e hijas y otras responsabilidades de crianza más propio en la vida de las mujeres que en la de los hombres (Sturge-Apple, Davies, Boker, & Cummings, 2004).

En esta idea, los estudios de Calvete, Gámez-Guadix y Orue (2010), Del Barrio y Carrasco (2004) y de Fuentes et al. (2001) concluyen que la disciplina parental desde la perspectiva de género puede estar generando diferencias en los estilos de crianza hacia los hijos e hijas por parte de los progenitores, es decir, no es lo mismo ser padre o madre de un varón que de una mujer, razón por la cual es necesario replantearse sus estilos educativos para fomentar la igualdad de género desde las primeras etapas.

Educación en la familia en igualdad evitará la perpetuación de creencias estereotipadas sobre el rol de género que pueden desembocar en violencia hacia las mujeres, siendo algunos predictores de este problema los siguientes: el *tipo de educación recibida por la familia* (Musitu & García, 2004), los *vínculos de autoridad y poder* (Lerner & Melgar, 2010; Schmukler & Alonso, 2009), los *modelos observados* (Díaz-Aguado, 2003) y la *situación laboral* de los padres y madres (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres & Navarro, 2006). En este sentido, García-Linares, García-Moral y Casanova-Arias (2014) señalan la proliferación de investigaciones centradas en analizar la vinculación entre la calidad de las relaciones familiares y la agresividad, destacando la importancia de las prácticas educativas paternas.

Siguiendo a Roa y Del Barrio (2001, 2002), entre otros, la percepción que los hijos e hijas tienen sobre los estilos de crianza de sus progenitores es más fiable y coherente que la suministrada por sus padres ya que esta puede estar sometida a una mayor deseabilidad social. Desde esta óptica, el objetivo de este artículo, que se enmarca dentro de una investigación más amplia sobre la prevención de la violencia de género en jóvenes, es evaluar las percepciones de los adolescentes sobre las prácticas de crianza de padres y madres y analizar las diferencias en función de las variables sexo, edad y procedencia cultural.

2. Metodología

2.1. Diseño

Se ha optado por un estudio *Ex post facto* de tipo correlacional (Arias, 2006) al no haberse manipulado intencionalmente las variables. Para el proceso de recogida de datos se ha seleccionado un diseño transversal, recogiendo la información en varios grupos de alumnado de ESO y Bachillerato, en un momento determinado.

2.2. Participantes

En primer lugar, se seleccionaron todos los Institutos de Educación Secundaria (IES) y Bachillerato

de la Ciudad Autónoma de Melilla (España), la cual puede definirse como un contexto multicultural, siendo principalmente dos culturas las mayoritarias: occidental y bereber [denominación empleada por diferentes investigadores para referirse al grupo cultural de origen musulmán y lengua *tamazight* que reside en Melilla (ME, 2010)]. En segundo lugar, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando el alumnado de 1.º y 3.º de ESO y 1.º de Bachillerato (por el momento evolutivo en el que se encuentran), con los siguientes criterios: disponibilidad e interés de los Centros en participar en la investigación y que sean de carácter público. La muestra participante ha sido 1837 estudiantes, que se distribuyen de la siguiente manera: en relación con el género, 935 son chicos (51%) y 899 mujeres (49%); con respecto al curso, 947 de 1.º de ESO (51.6%), 575 son de 3.º de ESO (31.3%) y 315 cursan 1.º de Bachillerato (17.1%); en cuanto a la etnia, 866 de procedencia europea (48.2%), 850 bereberes (47.4%), 28 judíos (1.6%) y 50 pertenecen a otras (4.2%), aunque para los análisis estadísticos, se han centrado en los dos grupos culturales mayoritarios. Por último, la edad media de los participantes es 14.11 que oscila desde 12 años a los 18 años.

2.3. Instrumento

El cuestionario se ha elaborado *ad hoc* para esta investigación, consta de 3 bloques: creencias sobre género en estudiantes no universitarios, los estilos de crianza y corresponsabilidad en el hogar. Este artículo se centra en el segundo.

El cuestionario "Percepciones del Alumnado sobre las Prácticas de Crianza de Madres y Padres (PAPC)" está formado por 24 ítems que especifican conductas que realizan padres y madres para modificar las conductas inadecuadas (González & Landero, 2012; Oliva et al., 2007; Penelo, 2009; Samper et al., 2006; Torío et al., 2008). El formato de respuesta elegida ha sido una escala Likert en la que se expresa la frecuencia con la que padres y madres utilizan estrategias para controlar la conducta inadecuada de hijas e hijos, siendo 1, nunca y 4, siempre.

Una vez confeccionado el cuestionario se procedió a su aplicación a un grupo reducido de estudiantes, que no han formado parte de la muestra definitiva, con la finalidad de detectar cualquier posible error o dificultad. A raíz de sus comentarios sobre el instrumento, se analizaron los ítems que necesitaban aclaración y se sustituyeron algunas palabras que presentaban dificultades, procediéndose a realizar ligeras modificaciones para mejorar su comprensión y, posteriormente, se aplicó en todos los IES de Melilla.

2.4. Procedimiento

La recogida de información se realiza en tres fases: en la primera, tras la petición pertinente y su aprobación por parte del MEC en Melilla, se contacta con los Equipos Directivos de todos los IES para explicarles los objetivos de la investigación. En la segunda fase, se elabora conjuntamente con la jefatura de estudios de cada centro un calendario de aplicación y se solicita el consentimiento familiar para que el alumnado pueda participar en el estudio. En la tercera fase, se solicita el consentimiento del alumnado y se aplica la prueba.

2.5. Análisis de datos

Se ha utilizado el programa informático estadístico SPSS en su versión 23.0. Para conocer la fiabilidad se emplea la prueba de las dos mitades y para la validez del cuestionario el Análisis Factorial Exploratorio. Además, para el análisis de las variables de estudio se han realizado análisis descriptivos e inferenciales (t de Student, ANOVA, MANOVA).

3. Resultados

En primer lugar se analizó la fiabilidad del cuestionario PAPC, a través de la prueba de las dos mitades, siendo los índices de correlación elemento-total corregido en algunos ítems muy bajos por lo que se eliminaron 7 ítems, quedando este apartado con 17 elementos, mejorando así tanto

los índices de homogeneidad, que varían de .30 a .60, como el coeficiente de consistencia interna (Tabla 1).

Análisis de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	.828
		N de elementos	17(a)
	Parte 2	Valor	.812
		N de elementos	17(b)
	N total de elementos		34
	Dos mitades de Guttman		

En segundo lugar, se procedió a medir la validez de este bloque mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), las pruebas de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO = .879) y de Barlett ($c^2=3604.18$; $gl=120$; $p<.005$), encontrando valores que permiten la utilización del análisis factorial como técnica idónea para interpretar la información contenida en esta matriz.

Este bloque de ítems se distribuye en 2 factores o dimensiones claramente delimitados (Tabla 2), que explican el 45.88% de la varianza total, siendo esta proporción aceptable.

ÍTEMS Y FACTORES	Componentes	
	1	2
CASTIGO FÍSICO Y/O VERBAL		
Ítem 9. Te pegó azotes, bofetones o tortazos.	.716	
Ítem 5. Te zarandó o agarró con fuerza para que le hicieras caso.	.703	
Ítem 10. Utilizó un palo, una escoba, un cinturón, una zapatilla... para pegarte.	.686	
Ítem 23. Te dio un empujón o te apartó con fuerza.	.637	
Ítem 4. Te gritó o chilló.	.526	
Ítem 7. Te hizo pasar vergüenza o sentir culpable.	.513	
Ítem 13. Te mandó a la cama sin cenar.	.462	
Ítem 19. Te dijo que eras un vago, descuidado y otras cosas parecidas.	.379	

OMISIÓN Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES		
Ítem 17. Te castigó con cosas que hacer (recoger el cuarto, bajar la basura, poner y quitar la mesa...).		.628
Ítem 22. Te castigó sin poder hacer tus actividades fuera de casa.		.606
Ítem 18. Te obligó a arreglar el daño causado por tu mala conducta; por ejemplo, pagar algo que has roto, limpiar lo ensuciado, etc.		.603
Ítem 3. Te mandó fuera del sitio donde estabas o te mandó a tu habitación.		.557
Ítem 16. Te obligó a asumir las consecuencias de tu mala conducta.		.556
Ítem 2. Te ha quitado la paga, juegos, teléfono móvil, ordenador, TV o permisos.		.522
Ítem 20. Te vigiló para ver si te estabas portando mal.		.433
Ítem 24. Te dejó de hablar por tu mala conducta.		.310

A continuación se analizaron las correlaciones entre las pautas de crianza de madres y padres, encontrándose que eran significativas entre todos los factores ($F1_{\text{madre-padre}} = .558$; $p < .001$; $F2_{\text{madre-padre}} = .658$; $p < .001$) lo que indica que los adolescentes perciben consistencia en las pautas de crianza entre ambos progenitores. Posteriormente se

analizó la percepción de los adolescentes sobre las formas de control de conductas inadecuadas, los resultados indican que existen diferencias entre los padres y las madres, siendo estas las que utilizan más tanto las estrategias punitivas como las que apelan a la responsabilidad (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de los Estilos Parentales que utilizan madres y padres

Factor		Media	DT	N	t	p	d_{COHEN}	r
Factor 1 Uso de castigo físico y verbal	Madre	12.43	4.28	1607	6.98	.000	.16	.083
	Padre	11.72	4.34	1607				
Factor 2 Omisión y asunción de responsabilidades	Madre	16.82	4.85	1559	11.40	.000	.23	.117
	Padre	15.62	5.27	1559				

Analizado cada uno de los factores, los datos indican que en el Factor 1, *Uso del Castigo Físico y/o Verbal*, las madres utilizan en mayor porcentaje que los padres las siguientes estrategias: “gritar o chillar” (34% y 27%, respectivamente) y “decir a sus hijos/hijas que son vagos o descuidados” (28% y 23%, respectivamente). Hay que mencionar que las técnicas menos utilizadas son: “pegar, empujar y mandar a la cama sin cenar”, siendo el porcentaje, tanto en madres como en padres, menor al 10%. En relación con el Factor 2, *Omisión y Asunción de Responsabilidades*, las madres las utilizan más que los padres, siendo las más usadas: “obligarle a asumir las consecuencias por su mala conducta” (65% y 62%, respectivamente), “castigarle con cosas que hacer como arreglar el cuarto, poner y quitar la mesa...” (madres, 35% y padres,

26%), “castigarle sin poder hacer actividades fuera de casa” (madres, 30% y padres, 25%) y “obligarle a arreglar el daño causado” (34% de las madres y 29% de los padres). Hay que mencionar que las estrategias relacionadas con la *Omisión y Asunción de Responsabilidades* se utilizan con mayor frecuencia que las del *Castigo Físico o Verbal*.

Por otro lado, en relación con la percepción del alumnado sobre las pautas de crianza que sus madres y padres utilizan para modificar sus conductas inadecuadas en función de la variable sexo (Tabla 4), los datos indican que existen diferencias significativas en el Factor 1 siendo los chicos los que perciben recibir más castigos físicos y verbales que las chicas. En cuanto al Factor 2, sólo se observan diferencias en las pautas de crianza que utilizan sus padres.

Tabla 4. Comparación de los estilos parentales que utilizan madres y padres en función de la variable sexo

FACTOR		N	MEDIA	DT	t	P	d _{COHEN}	r
Factor 1 Uso de castigo físico y verbal	Madre	Chicas= 845	12.12	4.01	2.75	.006	.13	.066
		Chicos= 848	12.68	4.43				
	Padre	Chicas= 814	10.88	3.80	8.08	.000	.40	.198
		Chicos= 835	12.62	4.76				
Factor 2 Omisión y asunción de responsabilidades	Madre	Chicas= 814	16.67	4.64	1.46	.141	.07	.035
		Chicos= 800	17.01	5.05				
	Padre	Chicas=773	14.97	5.39	4.84	.000	.23	.118
		Chicos=799	16.22	5.04				

Analizados los datos en función de la percepción que tienen las alumnas y alumnos de las prácticas de crianza de su familia, los resultados en el primer Factor indican que las hijas consideran que las madres: gritan y chillan más (36% y 30%, respectivamente), las critican diciendo que son vagas o descuidadas (30% y 25%, respectivamente). Por el contrario, los chicos consideran que los padres pegan y zarandean en mayor porcentaje que las madres (13.5% y 4%, respectivamente). En el Factor 2, la estrategia de enseñar a sus hijos a asumir responsabilidades es más utilizada por las madres, aunque no existen diferencias significativas en la percepción entre ambos sexos. Además, se observan diferencias significativas cuando esta estrategia la utilizan los padres, siendo más utilizada con los chicos que con las chicas. Así, los padres utilizan con mayor frecuencia con sus hijos las siguientes: les castigan sin poder hacer las actividades fuera de casa (el 30% en chicos y el 21% en chicas), les obligan a arreglar el daño causado por su mala conducta (31% en los chicos y el 26% en las chicas), los mandan a su habitación (el 28% en los chicos frente al 9% en chicas) y les quitan la paga, el móvil, el ordenador (el 37% en chicos y el 17% en chicas).

Analizados los ítems en función de la variable procedencia cultural, los datos indican que no existen diferencias entre ambos grupos. Con respecto al primer factor, se observa que la estrategia más empleada es *gritar o chillar*, siendo las madres de origen bereber las que en mayor porcentaje la emplean ($M_{\text{Europea}}=32.4\%$, $P_{\text{Europeo}}=28\%$, $M_{\text{Bereber}}=35.7\%$, $P_{\text{Bereber}}=26.8\%$), y son las madres de origen europeo las que más les dicen a sus hijos *que era un vago, descuidado y otras*

cosas parecidas ($M_{\text{Europea}}=31.1\%$, $P_{\text{Europeo}}=25.7\%$, $M_{\text{Bereber}}=25.1\%$, $P_{\text{Bereber}}=19.8\%$). Con respecto al segundo factor, la estrategia más empleada por todos los grupos es *obligarle a asumir las consecuencias de su mala conducta*, recurriendo a ella en mayor porcentaje las madres de origen europeo ($M_{\text{Europea}}=70.6\%$, $P_{\text{Europeo}}=67.6\%$, $M_{\text{Bereber}}=61\%$, $P_{\text{Bereber}}=56.8\%$). Este grupo es el que más *obliga a arreglar el daño causado por la mala conducta* ($M_{\text{Europea}}=36.3\%$, $P_{\text{Europeo}}=31.1\%$, $M_{\text{Bereber}}=32.1\%$, $P_{\text{Bereber}}=25.9\%$) y *quita la paga, juegos, móvil, ordenador, TV o permisos* ($M_{\text{Europea}}=34.8\%$, $P_{\text{Europeo}}=30.4\%$, $M_{\text{Bereber}}=30.7\%$, $P_{\text{Bereber}}=32.6\%$). En cambio, la madre de origen bereber emplea en mayor porcentaje que el resto la estrategia de *castigar haciendo cosas como recoger el cuarto, bajar la basura, poner y quitar la mesa, etc.* ($M_{\text{Europea}}=34\%$, $P_{\text{Europeo}}=27.7\%$, $M_{\text{Bereber}}=36.9\%$, $P_{\text{Bereber}}=24.4\%$).

Analizando las percepciones de las prácticas de crianza de padres y madres y relacionándola con la edad de los hijos, los datos indican que existen diferencias significativas en ambos factores, siendo las madres del alumnado de más edad las que utilizan en mayor medida técnicas para el control de conductas inadecuadas. En relación con el factor 1, $F_{1, \text{madre}} [F_{(6, 1687)} = 4.031, p < .005, \eta^2 = .015]$, el análisis *post hoc* indica que es el alumnado de edades comprendidas entre los 16 y 17 los que obtienen mayores medias ($M_{16}=13.12$, $M_{17}=12.94$) y los de menor edad, los que obtienen las puntuaciones más bajas ($M_{12}=11.88$, $M_{13}=11.84$). En el segundo factor, se observa la misma tendencia $F_{2, \text{madre}} [F_{(6, 1682)} = 2.561; p < .05, \eta^2 = .008]$, los análisis *post hoc* indican que conforme avanza la edad del adolescente hay una mayor percepción de uso de estrategias por parte de las madres para controlar la

conducta del joven ($M_{12}=16.18$; $M_{13}=16.65$; $M_{16}=17.14$; $M_{17}=16.89$).

Por otro lado, no existen diferencias significativas en los otros factores cuando se trata del padre, aunque los datos recogen que, conforme aumenta la edad, hijos e hijas perciben que aumenta la frecuencia tanto de los castigos físicos y verbales como de las estrategias de omisión y asunción de la responsabilidad ante sus conductas inadecuadas.

Por último, se realizó análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para el sexo y la edad, y para los factores relativos a los patrones de crianza paternos y maternos. El Modelo Lineal General correspondiente a los pautas de crianza de madres resultó significativo para el sexo en todos los factores tanto en las madres como en los padres: $F_{1_{madre}} [F_{(4, 1268)} = 8.742, p < .005]$ con un tamaño del efecto $\eta^2 = .007$; $F_{2_{madre}} [F_{(4, 1268)} = 5.603, p < .05]$ con un tamaño del efecto $\eta^2 = .004$; $F_{1_{padre}} [F_{(4, 1268)} = 38.659, p < .001]$ con un tamaño del efecto $\eta^2 = .030$ y $F_{2_{padre}} [F_{(4, 1268)} = 22.003, p < .001]$ con un tamaño del efecto $\eta^2 = .017$. En cuanto a la edad, sólo existen diferencias significativas en el $F_{1_{madre}} [F_{(24, 1271)} = 3.478, p < .005]$ con un tamaño del efecto $\eta^2 = .016$. No se observa diferencias significativas en la interacción entre sexo y edad en las pautas de crianza.

4. Discusión y conclusiones

En el cuestionario “Percepciones del Alumnado sobre las Prácticas de Crianza de Madres y Padres (PAPC)”, los datos concluyen que tanto chicos como chicas, independientemente de la cultura de procedencia, consideran que son las madres las que más se ocupan del control de la conducta inadecuada, siendo las estrategias más utilizadas la omisión (me dejó de hablar, me quitó la paga, me mandó a mi cuarto) y asunción de responsabilidades obligando a sus hijos e hijas a hacer algo para reparar el daño (me obligó a asumir las consecuencias de la mala conducta, me obligó a arreglar el daño causado...). Estos resultados están en la línea de los encontrados por Andrade et al. (2012), Cantón-Cortés et al. (2014), Russell et al. (2003), Sorbring et al. (2003) y de los de Winsler et al. (2005), así como los de Zervides y Knowles (2007) que consideran que existen diferencias entre los estilos de crianza de padres y madres. No obstante, a pesar de las diferencias, hay que incidir en la coincidencia en la percepción que los adolescentes muestran de las pautas de crianza de madres y padres, como puede deducirse de las correlaciones de magnitud media observada entre las dimensiones referidas al estilo materno y paterno, siendo este resultado coincidente con los de Oliva et al. (2007).

Además, según la percepción de los hijos e hijas, son las madres las que tienen mayor peso en su educación, tal y como ya señalaban Molina et al. (2017). Esta percepción del alumnado está en consonancia con la idea de Megías (2003), Moon y Hoffman (2008), de Samper et al. (2004) y Casais et al. (2017) que consideran que son las madres las que están más involucradas en la tarea y cuidado de los hijos. Russell et al. (2003) también encuentran que existen diferencias en los estilos de crianza de padres y madres, así estas se encuentran más cercanas al estilo autoritativo mientras que los padres muestran prácticas más coincidentes con el autoritario.

Teniendo en cuenta la variable sexo, los datos arrojan la idea de que chicos y chicas perciben estrategias de control diferentes, tal y como mantenían Rodríguez et al. (2009) y Samper et al. (2006). Así, las hijas consideran que las madres utilizan más el castigo de tipo verbal que los chicos. Por el contrario, los hijos perciben que los padres utilizan más con ellos el castigo físico. Aunque, hay que destacar que el alumnado percibe que nunca o casi nunca madres y padres utilizan el castigo físico y verbal. Estos resultados coinciden con los manifestados por Gaylord et al. (2003) y Sorbring et al. (2003) que concluyen que los padres son más estrictos que las madres.

En esta línea se encuentra el trabajo de Fuentes et al. (2001), que concluyeron que los chicos se sentían más rechazados y criticados que las chicas y pensaban que tanto los padres como las madres eran más rígidos, les imponían el cumplimiento de normas y les exigían demasiado o de forma inadecuada. Del Barrio y Carrasco (2004) también encontraron diferencias en los estilos de crianza entre chicos y chicas, siendo los hijos los que percibían que sus padres les imponían mayores niveles de control, hostilidad y autonomía-amor. Por el contrario, las chicas los percibían con un mayor nivel de amor, autonomía-amor y amor-control, resultados coincidentes con esta investigación, ya que el alumnado percibe que los padres, en mayor medida que las madres, utilizan con sus hijos el castigo físico que las chicas.

Respecto a la edad, los datos indican que el alumnado de mayor edad percibe que la estrategia más utilizada es el uso de castigos físicos y verbales, es decir, un mayor nivel de crítica en relación con las conductas inadecuadas. Esto puede ser posible porque con el final de la preadolescencia el número de conflictos suele ser mayor, este resultado es coincidente con la investigación de Fuentes et al. (2001) que concluyeron que los chicos de mayor edad perciben el comportamiento de sus progenitores de modo más negativo que los de menor edad, es decir, menos inductivos,

menos queridos y más criticados que los de menor edad. En esta línea se encuentran las conclusiones obtenidas por Infante y Martínez (2017) que observan que con la edad cambian las estrategias utilizadas, de estar basadas en el cariño a estar centradas en el control.

Los presentes resultados constatan que la crianza paterna y materna se percibe diferencialmente por los hijos y parece estar claramente mediada por el sexo y la edad. Por esto, se hace necesario trabajar en programas de democratización familiar con el alumnado y sus familias con el fin de desarrollar vivencias basadas en la equidad de género y de autoridad, que implican relaciones de corresponsabilidad entre hombres y mujeres en el cuidado y educación de los hijos, en la resolución de las necesidades del grupo familiar, equilibrando en ambos progenitores el peso en la educación y el cuidado de sus hijos e hijas.

Para finalizar, una de las limitaciones de este estudio es que los participantes responden en función de la percepción del uso de estrategias de control de conductas inadecuadas que utilizan sus progenitores, que puede no coincidir con lo que estos opinan, además de que pueden haber contestado lo que consideran deseable socialmente. Por esto, sería necesario, por un lado, evaluar a los estudiantes a través del cuestionario, y por otro, utilizar, junto con el cuestionario, otras técnicas cualitativas, tales como la entrevista o los grupos de discusión, para estudiar en profundidad la realidad de los estilos de crianza que perciben y reciben los estudiantes de Secundaria desde la

perspectiva de género. Otra de las limitaciones es que hay que considerar que la magnitud de las relaciones encontradas, medidas a través del tamaño del efecto, se sitúa entre mediana o baja, por lo que habrá que seguir analizando cuáles son las posibles variables que pueden estar influyendo: el centro educativo, el nivel socioeconómico del adolescente, el contexto cultural, etc.

Por esto, como línea de trabajos futuros es conveniente seguir profundizando en los estilos de crianza desde la visión de los adolescentes, analizando estos desde una perspectiva secuencial y realizando un muestreo no probabilístico estratificado por cuotas, para atender así a la diversidad cultural de la ciudad y su incidencia en las creencias de los jóvenes. Además, analizar la percepción de madres y padres de adolescentes, tanto a través de técnicas cuantitativas como cualitativas, para contrastar los datos y tener una visión desde las distintas perspectivas, lo que redundará en una mayor información sobre las creencias, percepciones y actitudes de progenitores e hijos sobre los estilos educativos, tanto desde el prisma de género como de la diversidad cultural.

Más allá de las limitaciones, a partir de los resultados obtenidos se pueden diseñar programas de intervención dirigidos a las madres y padres con el objetivo de disminuir o, por lo menos, contrarrestar las diferencias por sexo que se empiezan a desarrollar en el seno de la familia por los procesos de socialización, desde las primeras etapas de la vida de niños y niñas.

Nota

Estudio enmarcado en el contrato-programa *Investigación y Transferencia del Conocimiento sobre Diversidad Cultural*, firmado entre la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, finalizado en diciembre de 2017.

Referencias bibliográficas

- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., & Del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible*, 227 - 248.
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B., & Rojas, R. M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29-36.
- Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Baumrind, D. (1991). The influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Orue, I. (2010). El inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI), Versión Niños y adolescentes: Estudio de las prácticas de disciplina parental desde una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 26(2), 410-418.
- Cantón-Cortés, D., Ramírez, M. A., & Cantón, J. (2014). Papel moderador del sexo en las prácticas de crianza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología* 1(1), 275-284.

- Capano, A., del Luján González, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología, 34*(2), 413-444. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337846349009.pdf>
- Casais, D., Flores, M., & Domínguez, A. (2017). Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica, 7*, 2717-2726. DOI: 10.1016/j.aijpprr.2017.06.001
- Del Barrio, V., & Carrasco, M. A. (2004). *Manual del Inventario de depresión infantil CDI. Adaptación española*. Madrid: TEA-Ediciones.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo, 84*, 35-44.
- Ferrer V., Bosch, E. M., Ramis, M. C., Torres, G., & Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema, 18*(3), 359-366.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., & Bersabé, R. M. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología, 19*, 235-249.
- García-Linares, M. C., García-Moral, A. T., & Casanova-Arias, P. F. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(3), 198-210. DOI: 10.1016/S0120-0534(14)70023-8
- Gaylord, N. K., Kitzmann, M., & Coleman, J. K. (2003). Parent and children's perceptions of parental behaviour: associations with children's psychological adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice, 3*(1), 23-47. DOI: 10.1177/1073191114550477
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D., & Alcázar Olán, R. (2017). Relación entre prácticas parentales y el nivel de asertividad, agresividad y rendimiento académico en adolescentes. *European Scientific Journal, 13*, 37-54. DOI: 10.19044/esj.2017.v13n20p37
- González Ramírez, M. & Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica, 9*, 53-64.
- Infante, A., & Martínez, J. F. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liberebit, 22*(1). Retrieved from http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000100003
- Lerner, S., & Melgar, L. (Coords.) (2010). *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. México: UNAM Colmex.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec, y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York, NY, US: Guilford Press.
- Malander, N. M. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología, 25*(1), 1-19. DOI: 10.5354/0719-0581.2016.42098
- Maroñas, A., Martínez, R., & Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria, 32*, 71-83. DOI: 10.7179/PSRI_2018.32.06
- Megías, E. (2003). *Comunicación y conflicto entre hijos y padres*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Ministerio de Educación (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Molina, M.F., Raimundi, M.J., & Bugallo, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica 16*(1), 1-12. doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-1.pecr
- Moon, M. & Hoffman, C. D. (2008). Mothers' and Fathers' Differential Expectancies and Behaviors: Parent · Child Gender Effects. *The Journal of Genetic Psychology, 164*, 261-279. DOI: 10.3200/GNTP.169.3.261-280.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, 12*, 179-192.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*(2), 288-293.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje, 31*, 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 23*(1), 49-56.
- Padilla, T., Sánchez García, M., Martín Berrido, M., & Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de CC. De la Educación. *Revista de Investigación Educativa, 17*(1), 127-147.
- Penelo, E. (2009). *Cuestionario de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (EMBU-P). Propiedades psicométricas en muestra clínica española*. Retrieved from www.tdx.cat/bitstream/10803/5495/1/epw1de1.pdf
- Roa, L., & Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-A Gerard, 1994) a la población española. *Revista Latinoamericana de Psicología, 33*, 329-341.

- Roa, L., & Del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8(1), 37-51.
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V., & Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092009000100002&script=sci_arttext
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C., & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 74-86. DOI: 10.1080/01650250244000038
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Náchter, M. J., & Tur, A. M. (2006). Adaptación del child's report of parent behavior inventory a población española. *Psicothema*, 18, 263-271.
- Sanz, E., Sáenz, M., & Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 32, 59-70. DOI: 10.7179/PSRI_2018.32.05
- Schmukler, B., & Alonso, X. (2009). *Democratización familiar en México*. México: Instituto Mora.
- Shek, D. (1998). Perceptions of parenting styles and parent-adolescent conflict in adolescents with low academic achievement in Hong Kong. *Social Behavior and Personality*, 26, 89-98. DOI: 10.2224/sbp.1998.26.1.89
- Sorbring, E., Rödhalm-Funnemark, M., & Palmerus, K. (2003). Boys' and girls' perceptions of parental discipline in transgression situations. *Infant and Child Development*, 12, 53-69. DOI: 10.1002/icd.265
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Boker, S. M., & Cummings, E. M. (2004). Interparental Discord and Parenting: Testing the Moderating Roles of Child and Parent Gender. *Parenting: Science and Practice*, 4(4), 361-380. DOI: 10.1207/s15327922par0404.7
- Torío, S., Peña, J. V., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Triana, A., Ávila, L., & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* 8(2), 933-945.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12. DOI: 10.1016/j.ecresq.2005.01.007
- Zervides, S. & Knowles, A. (2007). Generational change in parenting styles and the effect of culture. *E-journal of applied*, 3, 65-75. DOI: 10.7790/ejap.v3i1.81

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Alemany, I., González-Gijón, G., Ruíz, F. & Ortiz, M. (2019). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género. [Adolescents' perception of parental practices from the gender perspective] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Inmaculada Alemany Arrebola. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Campus de Melilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Calle Santander, 1. 52071 Melilla (España). E-mail: alemany@ugr.es

Gracia González-Gijón. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071 Granada. E-mail: graciag@ugr.es

Francisca Ruíz Garzón. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Campus de Melilla. Depto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ Santander, 1. 520071 Melilla (España). E-mail: fruizg@ugr.es

María del Mar Ortiz Gómez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Campus de Melilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Calle Santander, 1. 52071 Melilla (España). E-mail: mortizg@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

Inmaculada Alemany Arrebola. Doctora en Psicología. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, en el Campus de Melilla. Miembro del grupo “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM-358) y miembro Colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Las líneas de investigación y de publicación se centran en la temática de la diversidad cultural que se divide en dos grandes áreas de trabajo: por un lado, los factores cognitivos, motivacionales y contextuales que inciden en el éxito/abandono escolar y por otro, la democratización familiar para prevenir la violencia de género.

Gracia González-Gijón. Doctora en Pedagogía. Profesora contratada doctora en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España. Perteneció al grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” (HUM-580) y es miembro colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Desarrolla su actividad investigadora en torno a estudios de género, diversidad cultural y valores en los jóvenes.

Francisca Ruíz Garzón. Doctora en Pedagogía. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, en el Campus de Melilla. Miembro del grupo “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM-358) y miembro Colaborador del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Las líneas de investigación y de publicación se centran en dos temáticas: Por un lado, la diversidad religiosa y cultural en contextos migratorios y por otro, la democratización familiar para prevenir la violencia de género.

María del Mar Ortiz Gómez. Doctora en Psicopedagogía. Profesora Colaboradora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, en el Campus de Melilla. Miembro del grupo “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM-358). Las líneas de investigación y de publicación se centran en la temática de la diversidad cultural que se divide en dos grandes áreas de trabajo: por un lado, los factores cognitivos, motivacionales y contextuales que inciden en el éxito/abandono escolar y por otro, la democratización familiar para prevenir la violencia de género.

AUTOACEPTACIÓN Y SENTIDO/PROPÓSITO VITAL EN PERSONAS MAYORES INSTITUCIONALIZADAS

SELF-ACCEPTANCE AND MEANING/PURPOSE IN LIFE BETWEEN SENIOR CITIZENS RESIDING IN NURSING HOME

A AUTO-ACEITAÇÃO E O SENTIDO/PROPÓSITO VITAL DE IDOSOS QUE MORAM EM UM LAR DE IDOSOS

Ana Concepción FLECHA GARCÍA*
Universidad del País Vasco UPV/EHU*

Fecha de recepción: 19.XII.2018

Fecha de revisión: 23.XII.2018

Fecha de aceptación: 23.XII.2018

PALABRAS CLAVE:

auto-aceptación
sentido/propósito
vital
personas mayores
mayores residentes
bienestar psicológico

RESUMEN: El principal objetivo de este estudio es conocer la presencia de autoaceptación y *sentido/propósito vital* en personas mayores residentes. Se exponen los resultados de la exploración de dichas dimensiones en una muestra de 66 residentes. Ambas dimensiones tienen un papel primordial en el buen funcionamiento psicológico desde la perspectiva del bienestar eudaimónico que adoptan los modelos de bienestar de Ryff y Seligman. La exploración se desarrolló conforme al método fenomenológico-cualitativo. La información obtenida mediante una entrevista semiestructurada elaborada en base a los fines propuestos, realizando un análisis de contenido posterior, identificando y diferenciando las categorías subyacentes, con el fin de conocer las experiencias vitales de los mayores y responder a las preguntas sobre la presencia de una *actitud positiva hacia el yo* y la presencia de *metas* que determinan el *propósito*, la *dirección* y *sentido vital*. De este modo, se establecen y definen seis categorías: *sentimientos positivos hacia lo vivido*, *recuerdos felices*, *actitud positiva hacia su vida actual*, *auto percepción de cualidades/ fortalezas*, *metas vitales*, y *valores*. Los resultados muestran que la mayoría de los residentes presentan una actitud positiva hacia el yo, mostrando buena *autoestima* y *autoaceptación*. Expresan metas centradas en el presente, en *valores de experiencia y actitud* que dan *sentido a su vida*, destacando los dirigidos a las relaciones interpersonales positivas. Manifiestan valores orientados al propio bienestar, y al de la comunidad en que viven. Las dimensiones analizadas revelan, de forma global, un buen nivel de bienestar psicológico subjetivo de las personas residentes, similar al de los mayores no residentes. Un grado de bienestar estrechamente relacionado con las condiciones de salud, sobre todo funcional, la personalidad, la actitud hacia el hecho de vivir en estas instituciones, la calidad de los cuidados recibidos, y a un contexto que les permite cultivar sus intereses y posibilidades.

CONTACTO CON LOS AUTORES: ANA CONCEPCIÓN FLECHA GARCÍA. Universidad del País Vasco E-mail: anaconcepcion.flecha@ehu.es

<p>KEY WORDS: Self-acceptance meaning/Purpose in life senior citizens nursing homes psychological well- being</p>	<p>ABSTRACT: To determine the presence of self-acceptance and meaning in life between senior citizens residing in nursing homes is the essential purpose of this study. To that end, the results obtained with the exploration of these dimensions in a sample of 66 individuals are exposed. Both dimensions have a fundamental role for a good psychological function according to the <i>eudaimonic</i> well-being perspective adopted by Ryff and Seligman well-being models. The study defines and describes the characteristics of <i>self-acceptance</i> and of <i>meaning/purpose in life</i> needs, which are the most specific dimensions of well-being associated to a good psychological function and to personal growth. This work also presents the main conclusions achieved during the investigation regarding the influence that age plays in both dimensions. The exploration was developed under the phenomenological qualitative method. The information obtained through semi-structured interview developed based on the proposed objectives, making the <content analysis>, identifying and differentiating the underlying categories, in order to understand the life experiences of the senior citizens and answer questions about the presence a positive attitude toward self and the presence of targets that determine the purpose, direction and vital sense. Most of the residents present a positive attitude toward self, showing a high <i>self-esteem</i> and <i>self-acceptance</i>. Thus, they set goals for the present, focused in <i>values of experience</i> and <i>attitude that give sense to their lives</i>, especially the ones aimed to positive interpersonal relationships. They show values oriented toward self-well-being but also toward their community well-being. Analysed dimensions reveal, globally, a good level of subjective psychological well-being among the residents, similar to the one of those seniors not living in nursing homes. This degree of well-being is closely related to health conditions, especially functional health, personality, to the attitude towards the fact of living in these institutions, quality of care, and to a context that allows the residents to cultivate their interests and possibilities.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Auto-aceitação significado/propósito na vida pessoas idosas idosos moradores bem-estar psicológico subjetivo</p>	<p>RESUMO: Este artigo apresenta os resultados da exploração das dimensões da <i>auto-aceitação</i> e o <i>significado/propósito de vida</i> em uma amostra de 66 idosos que moram em um lar de idosos. Ambas as dimensões têm um papel fundamental no funcionamento psicológico adequado do ponto de vista do bem-estar eudaimônico adotando os modelos de bem-estar de Ryff e Seligman. A exploração foi desenvolvida através de uma metodologia qualitativa fenomenológica, a entrevista semi-estruturada e a análise de conteúdo, identificação as categorias subjacentes, a fim de compreender as experiências de vida das pessoas idosas e responder as perguntas sobre a existência de uma atitude positiva em relação ao self, e a presença de metas que determinam o <i>propósito</i>, a <i>direção</i> e o <i>sentido vital</i>. A maioria das pessoas moradoras têm mostrado uma <i>atitude positiva em relação a si mesmo</i>, mostrando boa <i>auto-estima</i> e <i>auto-aceitação</i>. Expressam metas focadas no presente e em experiência de valores que dão <i>sentido à sua vida</i>, com destaque para as relações interpessoais positivas como provisoras do <i>sentido à vida</i>. Manifestam valores orientados, ao próprio bem-estar, ao dos outros e ao da comunidade em que vivem. As dimensões analisadas revelam, em geral, um bom nível de bem-estar psicológico das pessoas idosas residentes, e semelhante ao das idosas não residentes, continuando o desenvolvimento pessoal. Um grau de bem-estar intimamente ligado com as condições de saúde, da personalidade e a atitude em relação ao fato de viver nessas instituições, a qualidade do atendimento recebido e a um meio que lhes permite cultivar os seus interesses e possibilidades.</p>

1. Introducción

Mejorar la calidad de vida de las personas mayores (PM) requiere obtener un conocimiento específico sobre su bienestar, necesidad acrecentada por el aumento progresivo de este colectivo en nuestro contexto. El porcentaje de PM de 65 años que viven en residencias para mayores en España es del 1,2 % (Díaz Martín, 2012). El 67 % de los usuarios tienen una edad de 80 o más años, y el 65 % de ellos en situación de dependencia. La atención a este colectivo y la mejora de su calidad de vida, justifican los estudios que ayudan a comprender las características de la vida humana en esta etapa.

Las medidas de *calidad de vida* incluyen componentes objetivos y subjetivos, adquiriendo un carácter multidimensional, cuya vertiente

subjetiva incluye las percepciones, sentimientos y reacciones del individuo ante las circunstancias objetivas. Tonon de Toscano (2010: 109), indica que actualmente *la calidad de vida* implica el estudio del bienestar físico y psicológico de las personas, relacionando las necesidades materiales con las socio-afectivas, e implica la evaluación de las experiencias de los propios sujetos y su participación en la valoración de lo que les afecta. Estudiar los componentes y características específicas del *bienestar psicológico subjetivo* de las PM que viven en contextos residenciales, y contar con su testimonio resulta fundamental para obtener información acerca de sus experiencias, y mejorar la intervención en estas instituciones.

Los estudios centrados en el funcionamiento psicológico sano han identificado múltiples factores determinantes del mismo, diferenciando

dos conceptos: el *bienestar subjetivo*, referido a la ausencia de problemas, la presencia de emociones positivas y de satisfacción vital; y, el *bienestar psicológico* relacionado con el deseo del ser humano de que su vida tenga sentido y propósito, y fortaleza para superar los desafíos y conseguir metas valiosas. No obstante, Keyes, Riff y Shmotkin (2002: 1018), indican que bienestar subjetivo y bienestar psicológico están relacionados de forma global. La revisión de Vielma y Alonso (2010: 265), condujo a la integración de ambos constructos, proponiendo el concepto de *bienestar psicológico subjetivo* tras constatar que en el término bienestar está implícita la “experiencia personal subjetiva”, ya que nadie goza de bienestar a menos que crea tenerlo. Ambos se relacionan por una parte con la experiencia de satisfacción vital y la afectividad positiva, “estar y sentirse bien en el presente”; y por otra, con la búsqueda del crecimiento personal y el sentido de la vida en el presente, “querer y actuar para estar bien” en el futuro. Este término permite diferenciarlo del concepto de salud psicológica, valorada desde parámetros externos, que hace referencia a las condiciones objetivas de bienestar. El *bienestar psicológico subjetivo* representa la dimensión subjetiva de la calidad de vida, e incluye lo que piensa, siente, evalúa y concluye el ser humano acerca de su vida. Una vivencia subjetiva individual, no sólo de “estar” bien –que sería lo objetivo–, sino de “sentirse” bien (García-Viniegras, 2004: 4). Constituye así un concepto multidimensional que incluye la evaluación positiva, cognitiva y afectiva, de las personas acerca de su funcionamiento físico, psíquico y social, conforme a las posibilidades de cada etapa vital y, a las características socioculturales de pertenencia.

La investigación en psicología positiva describe las necesidades básicas más vinculadas al bienestar: *vinculación, competencia, autonomía, auto-aceptación, sentido vital y crecimiento*, subrayando la importancia de mantener un plan coherente de *metas vitales*, y un equilibrio en la satisfacción de estas necesidades, ya que presentan una alta inter-correlación entre sí, (Hervás (2009: 93-100). La teoría del bienestar de Seligman (2011: 41-43) afirma que el objetivo de la psicología positiva es medir y fomentar el *crecimiento personal* aumentando la *emoción positiva*, la *entrega*, el *sentido*, las *relaciones positivas* y los *logros*; cinco pilares cuya base son las *fortalezas personales* descritas por Peterson, Park, y Seligman (2006). Desde una perspectiva anterior, la psicología humanista, ya expuso que el *bienestar psicológico* requería evaluar la necesidad de *auto-aceptación* y de dar un *significado a la vida* para fomentar el *crecimiento personal*.

El modelo de Ryff (1989a), adquiere especial relevancia en los estudios del bienestar en PM. Incluye seis dimensiones en la evaluación del mismo: *autonomía, competencia ambiental, relaciones positivas, crecimiento personal, auto-aceptación, y sentido/propósito en la vida*. Hernangómez (2009: 170-175), basándose en la investigación, recoge las necesidades específicas del bienestar en la última etapa vital, señalando: *los vínculos, una vida activa, cultivar el recuerdo y compartir la vida, y las actitudes positivas*. La crítica acerca del concepto bienestar, por delimitarse al contexto propio de las sociedades individualistas, motivo el estudio de Rodríguez-Carvajal, Díaz, Moreno-Jiménez, Blanco, y Dierendonck (2010: 63), que amplía el modelo de Ryff incluyendo dos nuevas dimensiones en la evaluación del bienestar psicológico: *recursos internos y vitalidad*.

Auto-aceptación. El psicólogo humanista Carl Rogers (1961), afirmó que lo más valioso de la personalidad es que la persona experimente una consideración positiva incondicional de sí mismo, evitando las divergencias entre su valoración y su necesidad de consideración positiva. Así, la necesidad de autoestima pasó a ocupar un lugar central en la autorrealización personal. Maslow (1991), también indicó que la salud psicológica sería imposible sin que lo esencial de la persona sea aceptado, amado y respetado por los otros y por ella misma. Ellis (1989) amplió el significado de autoestima, por centrarse exclusivamente en el yo, y formuló el concepto de *autoaceptación*. Este implica la aceptación incondicional de los demás y de uno mismo, añadiendo al ser humano como el principal responsable de actuar para cambiar las cosas con el fin de vivir mejor, sin ignorar sus limitaciones y condicionamientos.

Ryff (1989a) incluye en su modelo el concepto de *auto-aceptación* como criterio central del bienestar subjetivo. Indica que su significado difiere del de autoestima, al incluir en su definición una doble vertiente: conocerse a sí mismo teniendo una percepción precisa de las propias acciones, motivaciones y sentimientos; y, la necesidad de alcanzar una visión positiva de uno mismo. Ryff afirma que no se trata solo de que nos guste como somos, sino que hay que conocer las propias fortalezas y debilidades para poder trabajar en ellas. Un significado e importancia similar en el funcionamiento psicológico positivo presenta el modelo de Keyes (2002), definiendo la *autoaceptación* como una actitud positiva y estable hacia uno mismo, reconociendo y aceptando los múltiples aspectos positivos y negativos que nos caracterizan, incluyendo los sentimientos positivos hacia lo vivido. Sin embargo, el modelo de Seligman (2011:43-44), mantiene el concepto de autoestima

como una característica adicional, pero no imprescindible para el bienestar. Concluimos, que la necesidad de *autoaceptación* requiere el reconocimiento y aceptación de las propias cualidades y debilidades, permitiendo a la persona crear una escala de valores que fortalezca sus capacidades y desarrolle sus posibilidades. Evaluar esta dimensión implica explorar la percepción de cualidades y/o fortalezas, y la aceptación tanto del recorrido vital como de la vida en el presente.

Sentido/propósito vital. La Filosofía, aborda el significado del *sentido vital* preguntándose si la vida tiene sentido o se lo damos los seres humanos. La primera pregunta se refiere al *sentido vital objetivo*, por el que la vida tiene un significado externo a nosotros mismos dando dirección, significado y finalidad al mundo. La segunda, representa el *sentido vital subjetivo* ya que es el propio ser humano el que busca y logra dar sentido a su existencia a través de sus objetivos, proyectos, actos y valores.

La perspectiva humanista-existencial de Yalom (1984), sostiene la necesidad del ser humano de dar significado a su vida. Distingue entre el “*significado*” que expresa la búsqueda de coherencia, y el “*propósito*” que muestra la intención, la función, la meta y/o finalidad. La necesidad de dar *sentido* y *propósito* a la existencia constituye la sexta dimensión del modelo Ryff (1989a), y se concreta en un sistema de creencias que determinan objetivos y metas realistas, ofreciendo dirección y significado a las experiencias vividas en el pasado y a las que quedan por vivir.

El modelo de Seligman (2011:32-33) incluye el sentido entre las características centrales del bienestar, afirmando que los seres humanos quieren que su vida tenga *sentido* y un *propósito*. La *vida significativa* consiste en pertenecer y estar al servicio de algo que uno considera superior a uno mismo y, por lo tanto, más importante que el yo. Afirma que la presencia del sentido, sustentado en las virtudes/fortalezas personales, promueve el *crecimiento personal*.

Frankl indica que no hay un único *sentido vital* universal y aplicable al género humano sino que es una pregunta a la cual cada ser humano debe responder. Esta respuesta solo es posible en la acción, en la realización de valores que den cumplimiento al sentido, no en la simple intención. Así, la persona se realiza a sí misma, es decir, es verdaderamente ser humano (miramontes y frankl, 2012). La presencia de *sentido* se concreta en objetivos/metast vitales propios condicionados por el contexto cultural, las experiencias pasadas, el nivel de conocimientos, las creencias y el propio sistema de valores. Frankl distingue tres categorías de valores, que pueden conducir a la persona al cumplimiento del sentido:

Los *valores de experiencia* consisten en desarrollar la capacidad de vivir intensamente las circunstancias y experiencias. Estos valores necesitan la capacidad de sentir y vivenciar. Los *valores de creación* constituyen el desarrollo de la creatividad, lo que la persona entrega al mundo a través de su trabajo. Estos valores necesitan aptitudes, capacidad creadora. Los *valores de actitud* representan la capacidad de la persona para resistir y convertir las situaciones que trae consigo el sufrimiento en una conquista personal. Frankl, dice que esta cualidad no nos viene dada; es la condición espiritual del ser humano la que le permite adquirirla, eligiendo los valores y la actitud adecuada, tomando conciencia de que las vivencias tienen sentido más allá del éxito y el fracaso.

La acumulación de experiencias vitales da un carácter dinámico y cambiante a estos elementos modificando el *sentido* en cada etapa vital. Yalom (1984) confirma dicho carácter indicando que el *sentido vital* debe contemplarse considerando su desarrollo en el tiempo, debido al cambio de prioridades y valores a lo largo de la vida. Así, en cada etapa, se desarrollan y predominan un tipo de valores: centrados en la *experiencia* (13/15 años), de *creación* (40/45 años) y, a partir de los 65 años, de *actitud*.

López (2012: 238-248), expone que cada persona mantiene unas estrategias ante la vida acordes a sus creencias y valores, y recurre a ellas dependiendo de las circunstancias y etapa vital. Describe tres formas de interpretar y afrontar la vida en la vejez: *La vida como sentido* en “*sí misma*”, representa a las personas que encuentran el sentido en el vivir, sin un propósito externo distinto, luchar por la vida y disfrutar de la misma y lo que ofrece cada día. *La vida como entrega* a una o varias actividades preferentes, que generan motivación y disfrute, y la entrega a una meta o propósito, incluso más allá de los éxitos y fracasos. *La vida como realización de propósitos y metas* es la fuente del sentido, encontrando motivación y esfuerzo para lograrlos. En esta búsqueda del *sentido*, la vida y las actividades ya no sirven sólo para vivir, sino que tienen un fin más allá de la vida propia y de la vida misma. Las distintas estrategias pueden ser compatibles y jerarquizarse por etapas vitales, pero cada una de ellas adquiere un matiz diferente observando si se concentran en alcanzar algo para uno mismo o para los demás.

Esta exposición, centrada en la experiencia subjetiva del sentido vital, muestra que hay muchas formas de vivir y de interpretar la existencia; pero los valores, que sustentan las acciones y metas de cada ser humano en relación con los demás y con el mundo, son los que proveen de significado a la vida, perspectiva ampliamente compartida

por autores como Yalom (1984), Frankl (1994), Ellis y McLaren (2004), Ryff (1989a), Seligman (2011), Martínez, Trujillo, y Díaz (2011), López (2012).

Concluimos que el *sentido/propósito vital* representa la capacidad que tiene la persona para percibir el significado del mundo que le rodea y de su existencia, permitiendo dar sentido a su vida pasada y presente. Esta capacidad brinda al ser humano orientación y motivos para establecer metas y percibir la coherencia entre sus acciones y los efectos que éstas tienen sobre su entorno. Los valores que sustentan esta necesidad vital dan significado/propósito a la vida, condicionan la interacción con los demás y promueven el *crecimiento personal* cuando se orientan a la mejora de los demás y de sí mismo. Así, evaluar la experiencia subjetiva del *sentido/propósito vital*, requiere conocer los proyectos, metas, estrategias, y dirección de los valores –centrados en el yo o en los demás– que invitan a la persona a actuar de un modo u otro ante las situaciones vitales. El análisis teórico de las dimensiones, *autoaceptación* y *sentido vital*, desvela la estrecha interrelación que estas necesidades guardan entre sí. Ambas representan la necesidad del ser humano de conocerse y aceptarse en su totalidad, mantener una actitud positiva para mejorar sus fortalezas y exhibir una conducta coherente que permita un crecimiento personal continuo.

2. Investigación

Los principales hallazgos de la investigación acerca de la influencia de la edad en ambas dimensiones, revelan la tendencia a la estabilidad de la *autoaceptación* y el decrecimiento del *sentido/propósito vital* en la vejez.

Las investigaciones de Ryff (1989b) y Keyes et al. (2002) no revelan diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en las dimensiones de *auto-aceptación* y *relaciones positivas* con los otros. Sin embargo, las dimensiones más características del bienestar psicológico, *propósito en la vida* y *crecimiento personal*, muestran un decrecimiento evidente, al comparar personas de mediana edad y PM. Los trabajos de Villar (2003) y Triadó (2005), indican que, con el paso de los años, el bienestar subjetivo permanece relativamente estable, mientras que las medidas de bienestar psicológico muestran claros efectos de la edad en las dimensiones ligadas al *desarrollo personal*. Hernangómez (2009:175), ratifica estos resultados afirmando que las dimensiones, *sentido vital* y *crecimiento personal*, manifiestan un ligero decrecimiento con la edad. Sin embargo, Meléndez, Tomás, y Navarro (2010:96), concluyeron que

los efectos de la edad sobre el bienestar, son muy pequeños y van asociados con los niveles de bienestar físico. Posteriormente, Satorres (2013:209) confirma que la *autoaceptación* permanece relativamente estable en edades más avanzadas, decreciendo ligeramente las relaciones positivas con los demás, y observa el mayor descenso en *crecimiento personal* y *propósito en la vida*.

Son numerosas las investigaciones sobre la calidad de vida y satisfacción de mayores residentes realizados desde el área de la salud (Iglesias-Souto y Dosil, 2005; García-Viniegras, 2009; Fernández Garrido, 2009; Blanca, Grande, y Linares, 2011). Sin embargo, la investigación sobre el bienestar psicológico de mayores residentes es más escasa. La exploración de Martí, Martínez y Mollá (2007), revela un mayor dominio del entorno de los adultos mayores a partir de los 71 años, y un descenso significativo en las dimensiones de propósito en la vida y crecimiento personal a partir de los 85 años. El estudio sobre bienestar en mayores residentes y no residentes de Molina, Meléndez y Navarro (2008:312), los mayores institucionalizados obtuvieron puntuaciones inferiores en los factores del bienestar subjetivo, resultando claramente superior el componente relacional en los sujetos no institucionalizados. Sin embargo, no encontraron diferencias en el bienestar psicológico de ambos grupos.

Concluimos que, desde la perspectiva evolutiva, la investigación indica que el bienestar psicológico se mantiene estable en la vejez, siendo poco probable que se modifique con la edad. Sin embargo, las dimensiones crecimiento personal y sentido/propósito vital parecen disminuir en esta etapa, aunque no existe un acuerdo unánime al respecto cuando se incluyen otros factores, como la salud y la capacidad funcional del mayor. Así lo constata Francke (2009:28), al señalar que la percepción y experiencia del sentido de la vida aumenta cuanto mayor sea la habilidad cognitiva e independencia funcional del adulto mayor.

3. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es analizar y valorar la presencia de *autoaceptación* y *sentido/propósito vital* en mayores residentes, expresados desde su subjetividad y experiencia personal.

Objetivos específicos:

1. Identificar y explorar las dimensiones, *autoaceptación* y *sentido/propósito vital*.
2. Analizar los testimonios relativos a estas dimensiones.
3. Examinar la relación entre ambas dimensiones.

4. Metodología

El diseño metodológico se realiza de forma que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos. La exploración se lleva a cabo mediante la aplicación de una metodología *cualitativa* de tipo *inductivo* que permite la comprensión y la interpretación de la información tal y como son percibidos por los participantes que viven y se relacionan en un determinado contexto social (Strauss y Corbin, 2002; Pérez Serrano, 2004). De acuerdo a este método, se emplea la orientación *fenomenológica* que permite “analizar los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial” (Latorre, Rincón, Arnal, 2003). El *análisis de contenido*, implica el estudio y análisis del significado explícito de la comunicación, del lenguaje conceptual utilizado, y de la información latente en el discurso, permitiendo esclarecer y diferenciar sus pautas en categorías con el fin de identificar e interpretar rasgos más precisos.

Muestra. Se compone de 66 personas institucionalizadas de nacionalidad española, con edades comprendidas entre los 68 y los 93 años, residentes en el territorio de Vizcaya. Los responsables de la residencia realizaron la selección de los participantes de forma intencional en razón de su capacidad de comunicación y comprensión oral, y su voluntad de colaboración. Un 72.7% de los participantes mantenía algún nivel de dependencia física.

Tabla 1: Variables sociodemográficas

Edad	%
65/75 años	27.3%
76/85 años	54.6%
86/95 años	18.1%
Género	%
Mujeres	72.7
Hombres	27.3
Estado civil	%
Casados	18.1
Viudos	45.5
Solteros	36.4

Formación académica	%
Sin estudios	27.3
Estudios Primarios	54.6
Bachiller Elemental	18.1
Decisión de ingreso	%
Voluntario	72.7
Involuntario	27.3
Estancia residencial	%
6/18 meses	18.1
3/5 años	36.4
5/8 años	45.5

Instrumentos. El diseño metodológico se desarrolló mediante la entrevista semiestructurada como instrumento de evaluación, una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa que proporciona información directa, y permite hacer preguntas para ampliar, precisar, aclarar o profundizar acerca del tema de estudio. Asimismo, el encuentro personal brinda información adicional a través del lenguaje corporal y gestual que acompaña la palabra hablada. Su finalidad es comprender las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras.

Recogida de la información. Una entrevista semiestructurada, elaborada y aplicada por la autora de este estudio, permitió recoger datos y argumentos referidos a las dimensiones *auto-aceptación* y *sentido/propósito vital*, componentes propios del bienestar psicológico, en base a su contenido conceptual. Los interrogantes se formularon centrandó la atención en los aspectos más positivos y satisfactorios y, a su vez, se mantuvo una actitud receptiva y flexible hacia aquellas expresiones que revelaron dificultades o experiencias menos positivas en relación a las dimensiones evaluadas. Conjuntamente, se diseñó un protocolo previo dirigido a favorecer el diálogo, centrar el objetivo de estudio, y explicar el valor de su colaboración. Las entrevistas se realizaron, previa cita, de manera directa e individual en un despacho habilitado por el propio centro residencial, con el consentimiento informado de las personas que componen la muestra. El tiempo estimado para cada entrevista fue de 45 minutos, duración que se prolongó hasta los 70/80 minutos

en el 90% de las entrevistas. Los testimonios fueron grabados en audio y posteriormente transcritos literalmente por la propia responsable del estudio. Al mismo tiempo, se tomaron notas sobre el contenido no verbal de cada entrevista. La presencia de dos observadoras se consideró necesaria para reducir el sesgo potencial de una sola oyente y obtener una aceptable confiabilidad en el análisis posterior. Paralelamente a la aplicación de las entrevistas se realizó el análisis de los datos obtenidos, estructurando los testimonios mediante un guion de apoyo definido por las diversas categorías y subcategorías que fueron surgiendo a medida que se profundizaba en la información.

5. Resultados

Se analiza el contenido de los testimonios que revelan una actitud positiva hacia sí mismos y la percepción de significado vital estableciendo seis categorías: *sentimientos positivos hacia lo vivido, recuerdos felices, actitud positiva hacia su vida actual, autopercepción de cualidades/ fortalezas, metas vitales, y valores.*

La presencia de *sentimientos positivos hacia lo vivido* se obtuvo a través de la valoración de su recorrido vital y la evocación de recuerdos felices. El 63.7% de los mayores hace un balance positivo o muy positivo de su vida, *“sí, me ha ido bien en la vida...sí, sí”, “he tenido mucha, mucha suerte, sí, en casi todo”, “muchos momentos felices, más que disgustos”, “sí, estoy bastante contenta”, “nunca está todo completo pero sí, mi vida ha sido muy buena”*; el 36.4% hace un balance negativo, *“hemos tenido muchas dificultades, muchas, la vida era más dura...”, “pues no, ... especialmente, no”, “yo he trabajado mucho pero no me ha servido para nada”, “no es como ahora, no ahora hay de todo”*.

La proporción de testimonios aumenta hasta el 81.9% cuando afirman tener *recuerdos felices* que relatan con mayor o menor amplitud y entusiasmo, pero con evidentes muestras de satisfacción, *“No sé, he tenido tantos, tantos, tantos..., y cariño en la familia”, “lo que disfrutaba de niño viviendo libre el campo, y con mi padre”, “el nacimiento de los hijos..., he tenido otros buenos momentos..., ahora no los tengo tan presentes” “muchos, muchos..., he tenido mucha suerte”, “viviendo con mis padres, y luego también”, “sí, buenos recuerdos...”*. El 18.2% expresa con cierta dificultad carecer o no tener presente recuerdos felices, *“no recuerdo nada con especial ilusión..., reírme todas las veces que he podido”, “yo cuando estuve de colonias de verano, es lo único que tengo” “no me recuerdo, no, no..., lo único, los juegos de la niñez”*.

Las PM que expresan una *actitud positiva hacia su vida actual* alcanza el (72.8%), incrementando ligeramente la mostrada respecto a su recorrido vital. *“sí, hay posibilidad de disfrutar en la vejez, pero hay personas que no disfrutaron, somos muy diferentes”, “se disfrutaba mucho con las cosas buenas; sí, más que con cuarenta años”, “yo estoy contenta y, como mis hijos vienen a gusto, también”, “sí es que se está tan bien, se puede hacer de todo”*. La cuarta parte de la muestra presenta actitudes negativas hacia su vida en el presente por estar atravesando momentos de especial dificultad, *“también se pasa mal, es que ella tiene sus días”, “yo como voy a disfrutar ahora si me falta lo principal”,* o muestran cierto distanciamiento al responder, *“bien, bien, muy independiente”, “aquí hay más personas agradables que en la otra (residencia), sí”*.

La presencia de *metas vitales* aumenta el grado de motivación y la actividad para desarrollarse, dotando de *propósito* a la propia vida.

La exploración revela que el 63.7 % de las personas mantienen objetivos para el día a día relativos a la actividad, a la salud, y/o a las relaciones personales, *“vivir el hoy..., y la salud”, “ir a Inglaterra a ver a mi hijo”, “hacer cosas pensando en que pierda la cabeza algún día”, “seguir disfrutando como estoy y que me lleven a la ópera de vez en cuando”, “aprender más cosas, aún creo que se poco”, “yo sólo estar con la familia”,* y todas ellas justifican la falta de objetivos a largo plazo debido a la edad, *“no se piensa para el futuro...”, “a largo plazo lo único cuando celebro el cumpleaños, el deseo de cumplir el siguiente”, “la mayor ilusión, seguir de año en año, estar bien y conservar la salud”*. El 27% no ofrece respuesta, *“no sé...”, “no entiendo...”*, mostrando desconcierto e incompreensión ante la pregunta. Sólo el 9.1% de los entrevistados dice carecer de metas, atribuyendo este hecho a sus actuales circunstancias que valoran de especial dificultad, *“con eso..., no tengo ilusión por nada”, “no tengo ganas de nada, influye lo de ella...”;* o relacionándolo con su edad, *“hija, a esta edad ya no se piensa en eso...!”*.

Reconocer y expresar de forma directa sus *cualidades/ fortalezas principales*, genera en la mayoría de los entrevistados cierto pudor, impidiendo responder al 9.1% de la muestra, *“no sé, es que...”, “no, eso que digan los demás”*. No obstante, todos los mayores mencionan características y cualidades propias a lo largo de la entrevista, sin poder diferenciar las que vinculan a su pasado de las que caracterizan su presente, exceptuando alusiones a su pérdida de fortaleza física y/o eficacia cognitiva. Las cualidades que expresan, muestran valores, actitudes y conductas personales que perciben como propias y que presentan

enmarcadas en contextos específicos, bien profesionales o bien relacionales. Las más repetidas son “trabajador-a” (54.6%), mencionado por el 100% de los hombres y el 37% de las mujeres; “generoso-a” (45.5%), no apreciando diferencias de género; la misma proporción (36.4%) señala “ayudar a los demás” y/o “ser capaz o valioso-a”; también el de mayores (27.3%) que expresa los términos “prudente”, “sociable”, “alegre” o “tener sentido del humor”; el 18.2% señala su “gusto o interés por aprender” y/o su capacidad de “aprender por sí mismos”; y, manifiesta religiosidad el 9.1%, “yo tengo fe, y eso ayuda mucho”.

6. Discusión e interpretación

Los residentes que valoran positivamente su recorrido vital supera la mitad de la muestra (63.7%); expresan satisfacción con sus logros, mostrando la aceptación de lo vivido. Mencionan, con brevedad y conformidad, momentos de dolor y dificultad como elementos inherentes a la vida misma. No obstante, más de un tercio de los mayores expresa sentimientos negativos y disconformidad con su pasado atribuyéndolo a la falta de logros, a las carencias económicas y/o dificultades vitales.

Sin embargo, aumenta la proporción de residentes que afirma haber vivido y recordar acontecimientos positivos; la mayoría evoca y describe con claridad, certeza, y agradecimiento sus recuerdos más felices. Esta respuesta puede deberse al afecto positivo que genera la propia rememoración, hecho ligado a la necesidad de cultivar el recuerdo y compartir la vida, dimensión específicamente vinculada al bienestar de las PM (Hernangómez, 2009: 173). Además, la evocación positiva se relaciona con bajos niveles de depresión y una identidad más definida, indicando Afonso y Bueno (2010: 218), que la frecuencia de recuerdos autobiográficos positivos es más elevada cuando la sintomatología depresiva es más baja. Sitúan esas vivencias en la infancia (36.36%), en la juventud (72.72%), en la edad adulta (54.54%), relacionando las más tristes a partir de esa edad. Este resultado muestra cierta discrepancia con el de Rubin y Berntsen (2003), donde la mayoría de PM identifican el recuerdo más feliz de su vida en torno a los 30 años, relacionando los más tristes en etapas posteriores.

Destaca el hecho de que ningún residente atribuye dichas vivencias a su propio esfuerzo, capacidad o competencia. La mayoría menciona la “suerte” como origen de las mismas, creencia que revela una orientación externa y una falta de control sobre estos acontecimientos vitales (Rotter, 1966). Esta percepción genera sentimientos de orgullo y/o agradecimiento, y una expectativa

positiva respecto a lo que les ofrezca la vida, pero no aumenta la motivación para generar esas vivencias.

Los residentes que expresan una *actitud positiva hacia su vida actual* representa dos tercios de la muestra (72.8%), proporción que supera a los que evalúan positivamente su recorrido vital. Destacan la calidad de los recursos y atención que reciben, la autonomía para ser y desenvolverse con libertad, mantenerse activos y, poder organizar su tiempo y actividad al sentirse liberados de responsabilidades. Un tercio de la muestra presenta actitudes negativas relacionadas con el carácter involuntario de su ingreso en la residencia y/o con la ruptura de expectativas respecto a sus familiares. En relación con este hecho, advierte Pérez Serrano (2013: 52) que la institucionalización debe ser voluntaria para no descontextualizar a la persona mayor de sus relaciones y entorno vital, impidiendo así la ruptura emocional y sentimental de su trayectoria vital. De hecho, la mayoría de los testimonios referidos a esta dimensión se concentran en los vínculos y las actividades compartidas con la familia y las amistades. Asimismo, Isaacowitz, Vaillant y Seligman (2003: 199), concluyen que la capacidad de amar y ser amado fue la fortaleza individual que se relacionaba más claramente con el bienestar subjetivo a los ochenta años.

Todo ello indica la presencia de una buena *autoestima* y *autoaceptación* en la mayor parte de los residentes, resultado que confirma la investigación precedente al señalar que en la edad adulta tardía se mantienen los niveles de esta dimensión (Ryff, 1989b; Ryff y Keyes, 2002; Triadó, 2005; Meléndez, 2010; Satorres, 2013).

Los factores que pueden explicar la ausencia de *autoaceptación* son diversos. Entre ellos, las actitudes hacia la vejez y el contexto residencial. Señala Hernangómez (2009: 155), que la actitud hacia el envejecimiento puede repercutir notablemente en las expectativas que se generan, en la percepción de uno mismo y en el mismo funcionamiento de la personalidad; también, el estudio de Bergland y Kirkevold (2012: 820), revela la importancia de la actitud hacia el hecho de vivir en estos centros y la calidad de los cuidados recibidos, resultado que también obtuvieron Rodríguez Testal (1999) y Flecha García (2015). En definitiva, adquiere especial importancia la capacidad de adaptación, de aceptar y valorar la vida, que promueve la autoestima y la autorrealización personal del mayor. Como señala Pérez Serrano (2010: 24), las personas son responsables con sus formas de vida, acciones y comportamientos a lo largo de su vida, porque van configurando en interacción con el contexto, su modo de envejecer.

Una proporción alta de residentes (63.7 %), afirma tener objetivos en su día a día, hecho que consideran esencial. Un resultado acorde con el estudio cualitativo de Ryff (1989b), que reveló cómo muchas PM mencionaban la importancia de tener retos en su definición del bienestar.

Se observa la presencia de metas de “evitación” –conservar la salud–, dirigidas a eludir hechos no deseados y asociadas a menor bienestar pues su logro produce sentimientos de alivio, pero no de bienestar; y, metas de “aproximación”, que fomentan el bienestar al relacionarse con estados o situaciones que deseamos conseguir. Además, todas las metas que mencionan los residentes se perciben accesibles, de dificultad moderada, y a corto plazo, hecho asociado al bienestar ya que disminuye la posibilidad de fracaso, proporcionando disfrute y motivación. Así, se combinan objetivos cuyo logro supone un aumento del bienestar con aquellos cuyo logro representa un alivio, que si bien no aumenta el bienestar tampoco lo disminuye.

Concluimos que las metas que expresan los residentes son realistas, generadoras de motivación y actividad, revelando el *propósito* de “vivir y estar activos en el día a día”. Prefieren centrar su atención y disfrutar el presente, una actitud que también destacan Prieto Sancho et al. (2009: 83). Carstensen, Isaacowitz, y Charles (1999), citados en Hernangómez (2009: 170), explican esta actitud afirmando que, a medida que nos hacemos mayores, aumenta progresivamente la capacidad de discriminar lo urgente de lo importante, hecho que se puede asociar a la conciencia creciente de la temporalidad vital, y que adquiere la máxima intensidad en las PM. La importancia de la presencia de metas vitales reside en que actualmente se mantiene que el proceso orientado a la consecución de una meta puede ser más importante para el bienestar subjetivo que alcanzar el propio objetivo, ya que la persona disfruta de la vida haciendo cosas que le motivan más allá de las posibles metas o resultados que pueda obtener, (Carver, Lawrence y Scheier, 1996; Kasser y Ryan, 1996; Csikszentmihalyi, 1990). Por ello, relacionamos las metas expresadas por los residentes con la primera de las tres estrategias para interpretar y afrontar la vida: *la vida como sentido en “sí misma”* sin otro fin, López (2012: 238). Asimismo, y conforme a la propuesta de Frankl (1986), estas metas indican la presencia de *valores de experiencia*, demostrando la disposición de estas personas para vivir intensamente las circunstancias y experiencias que se les ofrece, y su capacidad de sentir y experimentar.

La pequeña proporción de mayores que manifiesta carecer de metas o no percibir las, coincide con aquellos que cuentan con menor nivel de

estudios y/o menor riqueza de experiencias vitales. La causa puede hallarse en la falta de oportunidades vitales para reflexionar y tener mayor conocimiento de sí mismos y sus motivaciones. Este hecho podría relacionarse con la ausencia de *sentido/propósito vital*, sin embargo, la totalidad de los residentes manifiesta estar motivada y desarrollar actividades voluntarias día a día, expresando valores positivos deseables o sostenidos en relación a sí mismos y a los demás, señalando la presencia de *valores de actitud*. La actividad cotidiana y la mediación de valores positivos en la misma indican la existencia de una interpretación y significado propio sobre la vida.

Comprobamos que los residentes mantienen *propósitos* y dan significado a su vida permaneciendo activos y dedicados al ejercicio de sus intereses. Estos se concentran principalmente en las relaciones interpersonales, la categoría que con más frecuencia da *significado a la vida* de los mayores en la investigación previa, especialmente la subcategoría de la familia. Un resultado que confirma el presente estudio, pero en el que las relaciones con otros residentes, los profesionales, y la continuidad de relación con amistades previas externas al contexto residencial, adquiere una importancia equiparable al de la familia. Seligman (2011: 32-33), indica que en la actualidad se acepta con unanimidad que lo que otorga significado y sentido a la vida de los seres humanos es el contacto y relación con otras personas. El mismo resultado se desprende de esta exploración.

Se han encontrado otros intereses que van más allá de la interacción individual y dan *significado a la vida* de los residentes, como es prestar ayuda y asistencia a los integrantes de la comunidad en que viven; y, aunque en menor proporción (18.1%), el interés y disfrute al aprender cosas nuevas, mostrando motivación y continuidad en el desarrollo personal, categoría que revela un descenso en estudios precedentes (Satorres, 2013: 222). Consideramos que el interés por el desarrollo personal de este colectivo se incrementara paulatinamente debido a la mejora de su estado físico y la amplitud de intereses que genera un nivel mayor de formación.

La totalidad de la muestra describe actitudes y fortalezas propias, expresando con mayor frecuencia las orientadas a contribuir socialmente mediante el esfuerzo personal y las relaciones interpersonales positivas, acentuando el cuidado y apoyo a los demás, la prudencia/humildad, y la alegría compartida. Aunque dicha frecuencia sea menor, también expresan amor por el conocimiento y el aprendizaje. Seligman (2011: 56), afirma que la autopercepción de fortalezas revela una conciencia de la propia identidad originada por la

sensación de que se trata de algo propio y auténtico; conlleva emoción y alegría al utilizarlas; y, la creación de proyectos alrededor de las mismas.

Los testimonios revelan, de forma directa o transversal, *valores personales y sociales* orientados a la mejora de los demás y de sí mismos, siendo conscientes de sus limitaciones. Los más nombrados se concentran en la “humanidad” como virtud más necesaria para vivir, un valor que invita a la persona a actuar a favor de los demás y de la vida en general, dando significado a su existencia. Estos valores son fuente de autovaloración y autoestima, indican una actitud positiva hacia el yo, son fuente de motivación, y su práctica genera emociones positivas.

7. Conclusiones

Los resultados de las dimensiones autoaceptación y sentido vital muestran una estrecha relación, los mayores que presentan mayor sentido/propósito vital también lo presentan en autoaceptación, resultado que exponen Springer, Hauser, y Freese (2006: 1120), hallando correlaciones muy altas, en muestras heterogéneas.

Los mayores residentes que manifiestan mayor bienestar:

- muestran mayor conocimiento, comprensión y aceptación de sí mismos, de los demás, y de las posibilidades/limitaciones de la vida. Se comprueba, así, la presencia de una genuina sabiduría, fortaleza definida por la psicología positiva como “la posibilidad de integrar el conocimiento adquirido y llegar a una visión más global y sintética de la realidad, de conocer y juzgar no sólo con la estricta razón lógica, sino también con el corazón” (Pallarés, 2015: 33) Muestran también valentía, fortaleza emocional que les permite sortear sus miedos dirigiéndose a la consecución de metas y afrontando situaciones con cierto nivel de dificultad externa o interna.
- revelan la presencia de *propósito vital* siendo capaces de establecer metas que centran en el presente y en las oportunidades que ofrece, lo que indica un afrontamiento flexible y centrado en la acción, es decir, hacen, participan, se esfuerzan, etc., obteniendo así mayor satisfacción y bienestar. El cuidado de la salud, las relaciones interpersonales positivas, y la implicación en actividades cotidianas conforme a sus intereses y posibilidades concreta su *propósito*.
- acompañan la expresión de metas, de virtudes y fortalezas que median su actuación, indicando la presencia de *valores de experiencia y de actitud* que dan *significado* a su *propósito*

vital, continuidad al desarrollo personal, y acrecienta su bienestar personal y social.

- mantienen una actitud positiva hacia el hecho de vivir en estas instituciones y la calidad de vida objetiva que les ofrece. Perciben la residencia como un entorno que les permite desplegar sus potencialidades, permanecer activos, desarrollar sus intereses y sentimiento de utilidad. Todo ello, manifiesta la capacidad de autodirección, y de dar valor a su existencia.
- las principales amenazas a su bienestar son la preocupación por conservar la salud, sobre todo la cognitiva, presenciar el sufrimiento de quienes la han perdido, y las actitudes negativas en la convivencia.

Las DM comparten características similares a las de la edad adulta, y semejantes las necesidades para su bienestar. Como estas, difieren en sus creencias, actitudes, aceptación de la realidad, y recursos internos, elementos determinantes de su bienestar. Las alteraciones en la salud que suponen una pérdida temporal, o poco significativa de la autonomía, impacta sobre su comportamiento y perfil psicológico de forma similar que en edades más tempranas.

El enfoque de la atención en el presente que predomina en esta etapa, junto a los cambios significativos en los motivos y valores asociadas a la edad, aparecen como factores distintivos entre ambos periodos. Dichos cambios pueden derivar de la acumulación de experiencias vitales y las necesidades de adaptación a los recursos personales y sociales; es decir, se producen pérdidas, pero también ganancias, lo que indica continuidad de crecimiento. En lugar de la edad cronológica, habría que considerar la edad biológica, psicológica, social y, sobre todo, funcional, ya que existen importantes diferencias en el grado y modo de envejecimiento entre los de una misma edad. Los resultados obtenidos desvelan la particular visión de la vida de los residentes, permitiendo orientar el diseño de las intervenciones socioeducativas que pretenden fomentar el bienestar de las PM.

8. Límites y propuestas

- El problema pendiente de resolver es conocer las características y necesidades del bienestar psicológico en aquellos residentes que se encuentran en la 9ª etapa definida por Erikson (2000: 117). Conocer qué factores facilitan el bienestar psicológico subjetivo cuando la pérdida de la salud conlleva una incapacidad funcional extrema y la dependencia irreversible de los demás para la satisfacción de las necesidades más básicas, desvaneciéndose

la posibilidad de satisfacer las dimensiones del bienestar revelados por la investigación. Algunas respuestas vendrán del avance de la investigación sobre la teoría de la gerotranscendencia desarrollada por Tornstam (1989).

- La reflexión permite al ser humano dar sentido a su propia vida, promoviendo una nueva comprensión y aceptación de la realidad y de sí mismo, logrando adaptarse y recobrar el bienestar. En este proceso la persona cuenta con su condición de ser libre para elegir nuevas metas, estrategias y valores. La orientación de las mismas, centradas en el yo o en los demás, provocan el estancamiento o el avance hacia el crecimiento personal auténtico que describe

Seligman (2011: 278). La tarea pendiente de resolver es identificar las causas que determinan la elección de una u otra orientación.

- Los estudios cualitativos producen datos con gran valor social por ser contextualizados, si bien no son generalizables. Sin embargo, es posible transferir los resultados a centros residenciales y muestras de características similares. En ellos, el cuidado del bienestar psicológico y social adquiere una importancia semejante al cuidado físico, guiados por el modelo de atención centrada en la persona, enfoque de la intervención gerontológica dirigida a la mejora integral de la calidad de vida de las PM.

Referencias bibliográficas

- Afonso, R., & Bueno, B. (2010). Reminiscencia con distintos tipos de recuerdos autobiográficos: efectos sobre la reducción de la sintomatología depresiva en la vejez. *Psicothema*, 22(2), 213-220
- Bergland, A., Kirkevold, M., & Edvardsson, D. (2012). Psychometric properties of the Norwegian Person-centred Climate: Questionnaire from a nursing home context. *Scandinavian Journal of caring Sciences*, 26 (4), 820-828
- Blanca, J.J., Linares, M., & Grande, M.L. (2011) El concepto de bienestar en las residencias de personas mayores. *Evidentia*, 8(36). Recuperado de www.index-f.com/evidentia/n36/ev3600.php
- Díaz, R. (Coord.) (2012). *Informe 2010. Las personas mayores en España*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Recuperado de http://www.imsero.es/imsero_01/documentacion/estadisticas/informe_ppmm/index.htm
- Ellis, A. (1989). *Terapia racional-emotiva*. México: Pax
- Erikson, E.H. (2000). *El ciclo vital completado*. Madrid: Paidós.
- Fernández, J.J. (2009) *Determinantes de la calidad de vida percibida por los ancianos de una residencia de tercera edad en dos contextos socioculturales diferentes, España y Cuba*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15670/fgarrido.pdf?sequence=1>
- Flecha, A.C. (2015). Bienestar psicológico subjetivo y personas mayores residentes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 319-341.
- Francke, M.L. (2009). *El Sentido de la Vida y el Adulto Mayor en el área metropolitana de Monterrey*. Monterrey. UNAM. Recuperado de <http://www.redadultosmayores.com.ar/Material%202013/Nacionales%20Mexico/8%20El%20sentido%20de%20la%20voda%20y%20el%20AM%20en%20Area%20Metropol%20Monterrey.pdf>
- Frankl, V. (1994). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- García-Viniegras, V. (2004) *Construcción y validación de una técnica para evaluar el bienestar psicológico*. (Tesis doctoral). La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas. Retrieved from <http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/files/2008/03/resumen-tesis-carmen-regina-victoria.pdf>
- Hernández, L., Vázquez, C., & Hervás, G. (2009), El paisaje emocional a lo largo de la vida. In Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.) *La Ciencia del Bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143-176). Madrid: Alianza.
- Hervás, G. (2009). El bienestar de las personas. En Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.) *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. (pp. 75-100). Madrid: Alianza.
- Iglesias-Souto, P.M., & Dosil, A. (2005). Algunos indicadores de percepción subjetiva implicados en la satisfacción del residente mayor. Propuesta de una escala de medida. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 40(2), 85-91.
- Isaacowitz, D., Vaillant, G., & Seligman, M. (2003). Strengths and Satisfaction Across the Adult Lifespan. *International Journal of Aging and Human Development*, 57, 181-201.
- Keyes, C., Ryff, C., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter, of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Latorre, J.M., Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia
- López, F. (2012). *Sexualidad y Afectos en la Vejez*. Madrid: Pirámide.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz Santos.
- Martí, J.J., Martínez, F., Martí Vilar, M., & Mollá, R. (2007). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Polis*. Recuperado de <http://>

- polis.revues.org/4161 Martínez, E., Trujillo, A., & Díaz, J.P. (2011). Desarrollo y Estructura de la Escala Dimensional del Sentido de la Vida. *Acta Colombiana de Psicología*, 14 (2), 113-119. Meléndez, J.C., Tomás, J.M., & Navarro, E. (2009). Envejecimiento y bienestar: Avances en investigación. *Persona*, 12, 83-103.
- Miramontes, F., & Frankl, V. In Fernández Labastida, F., & Mercado, J.A. (eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on-line*. Retrieved from <http://www.philosophica.info/archivo/2012/voces/frankl/Frankl.html>
- Molina, C., Meléndez, J.C., & Navarro, E. (2008). Bienestar psicológico y calidad de vida en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de psicología*, 24(2), 312-319.
- Pallarés, E. (2015). La vejez añade mientras quita. Blog. Retrieved from <https://enriquepallares.files.wordpress.com/2015/10/y-la-vejez-que-ac3b1ade-mientras-quita.pdf>
- Pérez, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, G., & De-Juanas, A. (Coords.) (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M.E. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 17-26.
- Prieto, D., Etxebarria, I., Galdona, N., Urdaneta, E., & Yanguas, J. (2009). *Las dimensiones subjetivas del envejecimiento*. San Sebastián: Fundación Ingema.
- Ryff, C.D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1989b). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Rodríguez, J.F. (1999). *El estado afectivo de las personas mayores de 60 años institucionalizadas de la provincia de Sevilla: la influencia del motivo de ingreso en la residencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/538/Y_TD_PS-128_Tomo2.pdf
- Rogers, C.R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubin, D.C., & Berntsen, D. (2003). Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, events. *Memory & Cognition*, 31 (1), 1-14.
- Satorres, E. (2013). *Bienestar Psicológico en la vejez y su relación con la capacidad funcional y Satisfacción Vital*. (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia.
- Seligman, M.E. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Springer, K.V. Hauser, R.M., & Freese, J. (2006). Bad news indeed, for Ryff 's six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1020-1131.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Colombia. (2a. ed.). Contus-Editorial. Universidad de Antioquia.
- Tonon de Toscazo, G. (2010). La calidad de vida. In Castro Solano, A. *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Tornstam, L. (1989). Gero-transcendence: A meta-theoretical reformulation of the disengagement theory. *Aging*, 1, 55-63.
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C., & Osuna, M.J. (2005). La medida del bienestar en personas mayores: adaptación de la Escala Ryff. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(3), 347-364.
- Vielma, J., & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo: una breve revisión teórica. *Educere*, 49, 265-275.
- Villar, F., Triadó, C., Solé, C., & Osuna, M.J. (2003). Bienestar, adaptación y envejecimiento: cuando la estabilidad significa cambio. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13(3), 152-162. Yalom, I.D. (1984). *Psicoterapia Existencial*. Barcelona: Herder.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Flecha, A. (2019). Autoaceptación y sentido/propósito vital en personas mayores institucionalizadas. [Self-acceptance and meaning/purpose in life between senior citizens residing in nursing home] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Ana Concepción Flecha García. Profesora titular de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

PERFIL ACADÉMICO

Ana Concepción Flecha García. Universidad del País Vasco UPV/EHU. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Barrio Sarriena, s/n. 48940-Leioa. España. Email: anaconcepcion.flecha@ehu.es

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

TRAYECTORIAS DE LAS AULAS ESPECIALES. LOS DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO A EXAMEN

Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I., & Goenechea, C. (Eds.) (2018). Barcelona: Bellaterra 318 páginas. ISBN: 978-84-7290-881-9

La atención al alumnado de origen extranjero sigue siendo uno de los principales retos de nuestras escuelas. Fruto del proyecto de I+D+i “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado” (CSO2013-43266-R), encontramos el libro que presentamos. Con el objetivo de indagar en los procesos educativos que se producen en las “aulas especiales” que se dirigen al alumnado inmigrante, partiendo del aprendizaje del castellano como forma de integración, este manual analiza los enfoques educativos para la inclusión del alumnado que subyacen en estos dispositivos, además de las dificultades que encuentran en la práctica y los avances conseguidos. Utilizando como referencia las ATAL, se evidencian los procesos de diferenciación, integración y/o exclusión en las escuelas andaluzas.

Esta obra se distribuye en doce capítulos: (1) Construir/reconocer diferencias en la escuela estudiando las trayectorias; (2) Aulas especiales de atención al alumnado inmigrante en España; (3) Una mirada internacional. Atención lingüística a alumnos de minorías étnicas en las escuelas de Francia e Inglaterra; (4) El profesorado de las aulas especiales: acercamiento a algunos aspectos de sus trayectorias de vida laboral y valoraciones de su trabajo en dichos dispositivos; (5) Trayectorias

del profesorado del aula temporal de adaptación lingüística: valoraciones de la comunidad educativa; (6) Profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Trayectorias profesionales de itinerancia; (7) La historia de vida de Abdou. Una migración inesperada; (8) Fatma o la lucha contra la doble exclusión; (9) Trayectoria socioeducativa de Brahim. Factores que inciden en el éxito académico; (10) Inmigración y éxito educativo. El fracaso de la escuela, la historia de vida de Andrei; (11) Claroscuros en la relación entre inmigración y enseñanza de la lengua a escolares de nacionalidad extranjera en Andalucía; y (12) Evolución de la normativa y los recursos para la atención al alumnado extranjero: presente y futuro de las aulas temporales de adaptación lingüística.

En el primer capítulo se realiza una presentación del contenido, aclarando el contexto actual de las escuelas en Andalucía en torno a la diversidad cultural y las migraciones y el origen y evolución de las ATAL, tema central del resto de capítulos.

Una segunda parte, englobada por los capítulos 2 y 3, analiza estos dispositivos en el contexto español y europeo. Se revisa la normativa española en relación a la atención educativa del alumnado de origen extranjero, haciendo especial hincapié en la inmersión lingüística como medida de integración, además de valorar las teorías pedagógicas que sustentan estos recursos. En el capítulo 3, podemos encontrar la situación en Francia e Inglaterra, con diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural.

Los capítulos posteriores (4, 5 y 6), se centran en la figura del profesorado de ATAL, como elemento indispensable para el desarrollo de este recurso. Se analizan los resultados obtenidos en

relación a sus expectativas sobre las ATAL y sobre sí mismos/as como docentes, así como los retos y dificultades identificadas en este recurso y en su desempeño profesional. Además, se muestran las valoraciones de la comunidad educativa (gestores de la Administración educativa, profesorado de los centros, orientadores/as y equipos directivos) acerca de distintos aspectos del profesorado de ATAL. Por último, se resalta la itinerancia como factor esencial en la definición de las trayectorias profesionales de este profesorado.

Del capítulo 7 al 10 se presentan distintas historias de vida de alumnado que ha formado parte de las ATAL a lo largo de su trayectoria escolar. Utilizando como base las reflexiones del propio alumnado, así como familiares, amistades o profesorado en algunos casos, se analizan sus orígenes familiares y culturales, los procesos migratorios, sus experiencias de integración escolar en España, las dificultades con el aprendizaje del idioma o las relaciones con sus familias, amistades y profesorado durante dicho proceso. Así, se aporta la perspectiva del alumnado de origen extranjero en el análisis y valoración de las ATAL en Andalucía.

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN EL ÁMBITO SOCIAL. ACTIVIDAD FÍSICA Y DRAMATERAPIA

Pino-Juste, Margarita (coord.). (2017). Madrid: Alianza. 299 páginas. ISBN: 978-84-9104-729-2

La obra recoge los trabajos de varios autores que diseñan, desde distintos enfoques, programas de acción educativa repensados a partir de distintos ejes nucleares y escenarios educativos. El texto es de suma importancia para la formación inicial y continua de los educadores desde el ámbito de la investigación o la praxis docente. Sin embargo, tanto la temática abordada como la claridad de exposición hacen que el interés de la lectura permanezca, sin que la formación previa del lector sea algo determinante para comprender las argumentaciones vertidas por los autores.

El capítulo 1 “El desarrollo evolutivo: Implicaciones en el desarrollo de programas”. Da a conocer las diferentes etapas del desarrollo evolutivo y profundiza en el análisis de las bases teóricas, metodológicas y procesos relevantes con el propósito de potenciar el desarrollo integral y la atención a la diversidad del alumnado.

En el capítulo 2 “Diseño y evolución de programas educativos” partiendo de la premisa de que el objetivo del educador es garantizar que la persona desarrolle un amplio conjunto de competencias a

Los dos últimos capítulos que sirven de cierre a esta contribución presentan, por un lado, una valoración de los modelos de gestión de la diversidad cultural en las ATAL, así como una reflexión sobre las mejoras en el planteamiento de estos dispositivos. El último capítulo revisa el desarrollo normativo de los recursos de atención al alumnado inmigrante a nivel estatal y andaluz, focalizando en las ATAL, para finalizar con un análisis del modelo de gestión de la diversidad cultural que se encuentra en la base de la política educativa andaluza.

En síntesis, este libro plantea una interesante visión sobre las ATAL, combinando la perspectiva normativa con la práctica real, dando voz a las personas implicadas en éstas, especialmente su alumnado y profesorado. Con una literatura científica de interés y actualizada y un lenguaje claro, permite contrastar la teoría con la práctica y establecer propuestas para la consecución de una educación inclusiva e intercultural.

Teresa Rebollo Gámez
Universidad Pablo de Olavide

lo largo de toda la vida se considera imprescindible diseñar programas educativos que favorezcan el dominio de esas habilidades a partir de la planificación detallada de cada uno de los elementos que integra el currículum.

En “Actividad física y salud” título del capítulo 3 se apunta que la educación integral implica ayudar al alumno a adquirir conocimientos sobre opciones saludables. La autora vincula el bienestar personal con el ejercicio físico, el descanso y una dieta adecuada intentando elevar la calidad de vida y retrasando el envejecimiento, mejorando el estado de ánimo y las funciones cardiocirculatorias y respiratorias.

La importancia de la intervención desde el ámbito terapéutico y pedagógico para eliminar las secuelas psicológicas y erradicar las condiciones de desigualdad se trata en el Capítulo 4 bajo el título “Programa de dramaterapia para víctimas de violencia de género”. Se diseña un programa para llevar a cabo con mujeres víctimas de violencia de género en la procura de eliminar los estereotipos que determinan la interacción social.

En el Capítulo 5 “Programa de expresión corporal con pacientes oncológicos” se sostiene que una vida físicamente activa puede prevenir enfermedades como el cáncer de mama mejorando la calidad de vida física y psíquica. Se plantea un programa de expresión corporal como técnica

terapéutica orientado a mejorar el estilo de vida de pacientes oncológicos.

Como se apunta en el Capítulo 6 “Programa de dramaterapia para personas con deterioro de su salud mental” numerosos estudios respaldan la eficacia de las artes en la recuperación de enfermedades mentales (p.154) concretamente cuando se trabaja utilizando los procesos teatrales para alcanzar objetivos terapéuticos. El juego les permite conocer el entorno, desarrollar la expresión, la autocomprensión, elevar la autoestima y la empatía. Se describe un programa específico para personas con enfermedades mentales.

Capítulo 7 “Programa de hipoterapia con personas autistas”. Las ventajas de la hipoterapia se han observado en intervenciones llevadas a cabo con niños autistas elevando su sensibilidad, respuesta sensorial y motivación social y manifestando una menor tendencia a la falta de atención y conductas sedentarias (p.201) interviniendo en la esfera psicológica, emocional, educativa y social. Se diseña una programación con el objetivo de contribuir a consolidar los efectos beneficiosos de la hipoterapia.

El Capítulo 8 “Programa de gimnasia acrobática para la mejora de las habilidades sociales y personales en adolescentes” presenta un programa de intervención educativa en el área de la Educación Física con el fin de mejorar las relaciones sociales y las habilidades de aprendizaje de los adolescentes.

Con el objeto de prevenir trastornos musculoesqueléticos en el ámbito laboral debido a posturas incorrectas, en el Capítulo 9 “Programa de

higiene postural y actividad física en el ámbito laboral con trabajadores con pantallas de visualización de datos”, se ha diseñado un programa de higiene postural y actividad física contribuyendo a mejorar la calidad de vida de los trabajadores.

El Capítulo 10 “Programa de actividad física para niños con necesidades específicas de apoyo educativo”, alude a varias investigaciones realizadas en torno a la importancia de la actividad física en personas con necesidades educativas especiales incidiendo en la mejora de las capacidades intelectuales, cognitivas y en las destrezas físicas; siendo de suma importancia la detección temprana de las dificultades. Se diseña un programa de intervención.

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje exige reflexionar sobre la praxis docente con el propósito de ofrecer respuestas educativas ajustadas a la diversidad en las aulas desde la interacción comprometida del profesor con cada uno de los alumnos. De esta forma, la obra citada resalta la diversidad y la interacción educativa haciendo referencia explícita a los elementos básicos e inherentes de la educación, aspectos que forman parte del título del libro que aquí se reseña y que guían su contenido desde su proyección en las aulas. Es por ello, una referencia bibliográfica de consulta obligada para todos aquellos educadores con inquietudes y aspiraciones de mejora.

Margarita González-Peiteado

margonzalez@pontevedra.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Centro Asociado de Pontevedra)

Doctora en Ciencias de la Educación. Sección Pedagogía

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE CAMBIO. PROPUESTAS DE TRABAJO PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Colectivo JIPS (2018). Archidona (Málaga): Aljibe 360 páginas. ISBN: 978-84-9700 863 1

El colectivo de Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social (JIPS) surge en el marco de relación facilitado por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). La SIPS es una sociedad científica con más de treinta años de experiencia que tiene como finalidad principal generar conocimiento teórico y conceptual sobre la pedagogía social; en países como España, Portugal y en el entorno latinoamericano; pero también en su relación con académicos y profesionales de otras regiones y países del mundo.

En los últimos años y dentro de las reuniones anuales que realizan los miembros de la SIPS, se

generó un debate y un inicio de relación por parte de aquellos miembros más jóvenes de la SIPS que se encontraban realizando sus investigaciones doctorales o que recientemente habían finalizado sus tesis doctorales. Más allá del entorno universitario en el que trabajaban o de la temática específica de sus investigaciones, las primeras reuniones sirvieron para compartir inquietudes, reflexiones y momentos profesionales similares; lo que llevó a la idea de generar un colectivo. Surge así el colectivo de Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social de la SIPS.

El libro que aquí se presenta es la primera obra conjunta creada por miembros del colectivo JIPS: veinticuatro jóvenes doctores y doctoras y también jóvenes profesionales de la educación social. El texto, compuesto por quince capítulos, se articula a partir de los cuatro saberes principales que enuncia el informe Delors: *el saber comprender/saber conocer; el saber ser; el saber hacer y el saber estar.*

[RESEÑAS]

Creemos que el análisis de los cuatro saberes del informe Delors permiten establecer una dialéctica en el ámbito de la educación social: cada uno de estos cuatro saberes representa un desafío para las prácticas socioeducativas de la educación social. Para superar estos desafíos los autores proponen un conjunto de retos de y para la educación social. De este modo el contenido del libro se organiza entorno a cuatro bloques temáticos o *Desafíos de la educación social*:

- I. Los desafíos de comprender una sociedad en cambio. Retos para leer el mundo.
- II. Los desafíos del ser de la educación social. Retos conceptuales.
- III. Los desafíos en el hacer de la educación social. Retos metodológicos.
- IV. Los desafíos del saber estar del educador social como profesional. Retos internos de la profesión.

El primer bloque está dedicado al reto de saber comprender/saber conocer los desafíos que tiene que abordar la praxis de la educación social en el contexto actual. Desafíos que tienen que ver con la necesidad de atender a la diversidad, atender a la desigualdad, comprender el papel de la ciudadanía en los cambios sociales o conocer la incidencia y oportunidades educativas que tiene la tecnología en nuestras vidas cotidianas.

El segundo bloque se centra en el reto de saber ser, y en donde se presentan los retos conceptuales de la educación social: ¿Cuál es la razón

de ser de nuestra profesión? ¿Cómo es la pedagogía social en nuestro mundo globalizado? ¿Cuál es el papel de la educación social en contextos tradicionales como la escuela o en contextos donde la privación de libertad hace difícil la propia idea de educación? Estos son algunos de los retos para conceptualizar y definir nuestra profesión y que se abordan a lo largo de los capítulos del segundo bloque.

El tercer bloque -saber hacer-, plantea los desafíos metodológicos para la educación y para las nuevas formas de hacer educación social. Desafíos que tienen que ver con cuatro acciones que los y las educadoras sociales han de desempeñar en su día a día: acompañar a personas, trabajar con comunidades, generar sinergias y trabajo en red, y organizar procesos evaluativos y participativos para la mejora social.

El cuarto bloque presenta los retos intrínsecos de la profesión, o el saber estar de los profesionales: ¿Cómo se sitúa el educador/a social con respecto a los otros (usuarios o personas)? ¿Cómo está o cómo se relaciona la educación social con los movimientos sociales y ciudadanos con los que comparte inquietudes, finalidades? ¿Cómo están y debieran estar formados los educadores sociales?

Héctor Núñez

Paloma Valdivia

Àngela Janer

Universitat Autònoma de Barcelona

OCIO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN ENTORNOS COMUNITARIOS

Madariaga, A., & Ponce de León, A. (ed.). 2018. La Rioja, Universidad de La Rioja. 271 páginas. ISBN: 978-84-09-05905-8 (rústica) ISBN 978-84-09-07680-2 (pdf)

El libro que se presenta emana de las sinergias producidas por la red de equipos de investigación OcioGune, una red que reúne a diez equipos del contexto universitario español con una trayectoria de reconocido prestigio en torno al estudio del ocio. Sus editoras, Ana Ponce de León, catedrática de la Universidad de La Rioja, y actual presidenta de la red OcioGune, y Aurora Madariaga, profesora de la Universidad de Deusto y vicepresidenta de la red, han querido mostrar las fortalezas de un trabajo coordinado durante una década a través de equipos de investigación con una fornida trayectoria en estudios especializados

en el ámbito del ocio. A esta red se suman grupos de investigación de latinoamérica cuyos objetivos se alinean con los propios de la red.

Por tanto nos encontramos con un material que se conforma como avance renovado donde salen a la luz nuevas perspectivas investigativas de un equipo interuniversitario cuyo objetivo principal es fomentar la investigación y la transferencia del conocimiento en relación al ocio en sus diversas vertientes. El eje que subyace en todos los capítulos es la conceptualización de un ocio humanista cuya pretensión es contribuir al desarrollo y bienestar humano desde una perspectiva personal y social. La diversidad de temáticas, enfoques y disciplinas que se recogen permiten la complementariedad e interdisciplinariedad sobre el tema, y en ello recae especialmente su riqueza.

De manera concreta este ejemplar representa una mirada amplia y estructurada de la actual perspectiva del ocio y su realidad. En términos etarios se refiere a la etapa prenatal, a la infancia,

la adolescencia, los mayores, y en general el ocio a lo largo de la vida; se muestra una mirada de género; propuestas locales innovadoras; acciones en entornos universitarios y asociativos; situaciones de riesgo y vulnerabilidad; se incorpora el enfoque tecnológico desde un planteamiento dinámico; reúne términos como gobernanza, cohesión social, y participación; y señala experiencias concretas como los huertos urbanos y las situaciones motrices cooperativas en relación a su contribución al ocio.

Todo ello, permite vislumbrar la relación entre el ocio y su entorno, el ocio y la comunidad. Se muestran aspectos vivenciales donde los individuos conforman su sentimiento de pertenencia desde una experiencia subjetiva; y resalta la riqueza en sí de los diferentes contextos y entornos que lo propician desde un ocio humanista.

Investigaciones respaldadas por evidencias, enfoques teóricos sustentados con análisis y reflexión, en definitiva orientaciones que van a permitir una lectura enriquecedora, donde adentrarse en la diversa y compleja variedad que conforma la perspectiva integrada de propuestas heterogéneas y a la vez interconectadas desde el enfoque comunitario del ocio y la participación social. Una lectura que va a permitir transitar sobre el fenómeno del ocio a partir de diferentes actores, agentes, entornos, desde un enfoque específico a otra con carácter transversal.

En los doce capítulos que componen esta obra, encontramos las aportaciones de Latinoamérica que se acercan a realidades micro, en entornos concretos, desde una mirada del ocio social y ciudadano en Ecuador, y en la perspectiva

colombiana se realiza un análisis de la relación ocio-familia a través de la caja de Compensación Familiar del Huila. Las aportaciones nacionales se orientan desde un enfoque intergeneracional a partir del período prenatal donde las necesidades e intereses de la infancia son esenciales para la construcción de una ciudadanía activa; la realidad de los adolescentes en relación a su ocio en situaciones conflictivas con las instituciones y bajo los marcos normativos; la situación de vulnerabilidad de los jóvenes e implicaciones educativas vinculadas con el ocio; la implicación de los mayores en entornos universitarios vinculados con el ocio y la participación social; y además, como no podía ser de otra manera, se incorpora la perspectiva transversal del ocio a lo largo de la vida. También tiene cabida, desde un enfoque feminista, los tiempos de ocio de la mujer y la construcción de sus patrones de participación social; cómo el concepto de gobernanza y el entorno comunitario se estructuran desde las asociaciones culturales. Y se concretan temas específicos y actuales como un ocio digital variopinto entre pokémon, tuits y gamificación. La perspectiva más tradicional es recogida mediante el resurgir comunitario a través de los huertos urbanos, y la aportación en ámbitos educativos desde la cooperación motriz para una educación del ocio.

Un libro que sin duda alguna va a permitir actualizar conceptos, ideas, imágenes, proyectos e incluso, quien sabe, podrá aportar nuevas perspectivas para el ocio del lector y lectora.

María Pilar Rodrigo Moriche
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN DE TESIS

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE ESTUDIANTES SORDOS CON Y SIN IMPLANTE COCLEAR EN FUNCIÓN DE SUS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS, ORTOGRÁFICAS Y FONOLÓGICAS

Autor: González Santamaría, Virginia

Directoras: Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez

Departamento/Instituto: Universidad de Salamanca

Fecha de defensa: 2018

Adquirir niveles funcionales de lectura puede determinar el éxito o fracaso social de las personas, y, especialmente, de las personas sordas debido a que, actualmente, la mayor parte de la información y el acceso al conocimiento se realiza a través del material escrito. Por ello, el objetivo principal de la tesis fue analizar las estrategias de lectura empleadas por estudiantes sordos con y sin implante coclear en función de sus habilidades lingüísticas, ortográficas y fonológicas. Uno de los principales problemas derivados de la pérdida auditiva es la dificultad para acceder al lenguaje oral y, debido a que este es un soporte básico de capacidades cognitivas superiores, la dimensión de la lectura y la escritura pueden estar afectadas. De este modo, los problemas de lectura y escritura que presentan las personas sordas tienen su origen fundamentalmente en dos elementos clave: por un lado, la competencia lingüística primaria, y por otro, el acceso a la estructura fonológica de la lengua que puede causar dificultades en la adquisición y dominio de reglas de correspondencia grafema-fonema. El modelo teórico en el que se enmarca esta tesis, *Modelo Simple de Lectura*, establece que la competencia lectora se define, en primer lugar, por las habilidades no específicas de

la lectura, comunes a la lengua oral, principalmente, morfosintaxis y vocabulario, y, en segundo lugar, por las habilidades específicas de la misma, es decir, los procesos de reconocimiento de la palabra escrita, aquellos que únicamente se ponen en marcha cuando leemos y escribimos, y que hacen intervenir a la fonología de la lengua oral.

La investigación se organizó en dos estudios empíricos que analizan la competencia lectora de los estudiantes sordos: el primero, en función de las habilidades no específicas de la lectura y el segundo, en función de sus habilidades ortográficas y fonológicas (habilidades específicas de la lectura). Fueron evaluados 172 estudiantes sordos de siete Comunidades Autónomas de España, clasificados en función del grado de pérdida auditiva y del uso o no de implantes cocleares. Todos ellos con edades comprendidas entre los seis y los dieciocho años, sin discapacidades asociadas a la auditiva y que utilizaban diferente modalidad comunicativa (lengua oral, lengua de signos y lengua oral + lengua de signos). De ellos, 44 participantes pertenecían al grupo de implantados precoces (IC-P), pues habían recibido el implante coclear antes de los 30 meses de edad, 52 estudiantes formaron el grupo de implantados tardíos (IC-T), y dos grupos sin implante coclear, el primero formado por 47 estudiantes con una sordera moderada (SM), y el segundo, por 29 estudiantes con una sordera profunda (SP), establecido según BIAP¹. Como grupo de comparación, participaron 797 estudiantes oyentes con edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años escolarizados en el curso correspondiente a su edad cronológica. Todos fueron evaluados con la Batería PEALE

¹ BIAP: Bureau International D'Audiophonologie.

(*Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita*), un conjunto de pruebas que indican, por un lado, los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes sordos mediante la prueba TECLE (Carrillo y Marín, 1997) y por otro, las estrategias que utilizan para alcanzar dichos niveles (PEALE, Domínguez, Alegría, Carrillo y Soriano, 2013). Los principales obtenidos son:

- Los estudiantes sordos, como grupo, presentan niveles lectores inferiores a los oyentes de su misma edad, excepto el grupo de sordos con implante coclear precoz, que obtuvo resultados similares al grupo de oyentes.
- El implante coclear, especialmente el realizado de forma precoz, permite obtener mejores resultados en todas las pruebas evaluadas.
- Todos los estudiantes sordos, incluido el grupo IC-P, utilizan la Estrategia de Palabras Clave (EPC) cuando leen. Esta estrategia consiste en identificar las palabras con contenido semántico propio de la oración (nombres, adjetivos y verbos), y, a partir de ellas, deducir el significado de la misma, procesando parcialmente, las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones y adverbios).
- El motivo por el cual los estudiantes sordos, como grupo, hacen uso de la EPC podría ser la dificultad que tienen con el manejo de palabras funcionales.

- Tanto estudiantes sordos como estudiantes oyentes usan recursos ortográficos y fonológicos en los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.

Ante estos resultados, se plantea la necesidad de enseñar de forma sistemática y explícita, habilidades morfosintácticas y de vocabulario, pero también habilidades metafonológicas antes y durante el aprendizaje de la lectura y la escritura con el objetivo de garantizar un aprendizaje significativo y una mejor participación social del colectivo.

Referencias Bibliográficas

- Carrillo, M.S. y Marín, J., (1997). Prueba de Eficiencia Lectora (PEL). En A. Cuadro, D. Costa, D. Trias, y P. Ponce de León (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE)* (pp 20-38). Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana.
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M. y Soriano, J. (2013). PEALE. *Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita*. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2013/4067.

Virginia González Santamaría

Universidad de Salamanca
37008 Facultad de Educación. Salamanca, España
virginia.gonzalez_santamaria@usal.es]

LOS TIEMPOS DE OCIO EN LA VIDA COTIDIANA DE LA JUVENTUD EN SITUACIÓN DE RIESGO Y DIFICULTAD SOCIAL: PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICO-SOCIALES

Autora: de Valenzuela Bandín, Ángela L.

Directores: Dr. José Antonio Caride Gómez y Dra. Rita Gradaílle Pernas

Departamento y/o Universidad: Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela

Año de defensa: 2018

El ocio es un ámbito de especial trascendencia para el desarrollo humano, contribuyendo en la configuración de la identidad personal, el proceso de socialización y la inclusión social. Desde esta perspectiva el trabajo que presentamos tiene como objetivo principal conocer y analizar cómo viven de forma cotidiana los tiempos de ocio los jóvenes en situación de vulnerabilidad, dificultad, exclusión y/o riesgo social –concretamente los tutelados y extutelados– apuntando, sin obviar las

controversias inherentes a sus realidades, diferentes alternativas educativas y sociales que puedan contribuir a favorecer su inclusión y participación activa en la sociedad. Con un carácter más específico y teniendo en cuenta sus percepciones, se estudian las actividades que desarrollan en sus tiempos libres, analizando su congruencia con un ocio positivo en el plano personal y colectivo. Además, se proponen criterios que favorezcan un modelo educativo integral que posibilite nuevas oportunidades para la inclusión y participación de estos chicos y chicas, identificando experiencias relacionadas con la Educación del Ocio juvenil.

Partiendo de estas premisas se ha realizado una investigación exploratoria y descriptiva utilizando un cuestionario elaborado ad hoc para la recogida de información; ha sido cumplimentado por jóvenes (ex)tutelados que viven en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia y Madrid –haciendo comparaciones en algún caso con datos relativos a los chicos y chicas que viven con sus familias en unas condiciones de cierta “normalidad”– y por profesionales que desde el ámbito educativo y/o académico trabajan, o han

trabajado, en la protección y emancipación de niños, adolescentes y jóvenes que son vulnerables socialmente.

Los jóvenes (ex)tutelados encuestados ocupan fundamentalmente sus tiempos libres en actividades físico-deportivas, en estar con la familia, pareja y/o amistades, así como en la realización de prácticas culturales o hobbies. Algo más de la mitad considera que la planificación de los tiempos de ocio del programa/vivienda en el que participan es adecuada “casi siempre-siempre”, identificando la falta de tiempo y de recursos (dinero) como los dos motivos por los que, generalmente, no realizan todas las actividades que les gustaría. La mayoría consideran que al realizar prácticas de ocio disfrutan, se divierten, sienten una mayor satisfacción personal, dejan a un lado sus preocupaciones, adquieren conocimientos o ven favorecidas sus relaciones sociales y su pertenencia a un grupo; de ahí que suelen asociar este tiempo con el bienestar personal y la sensación de libertad. En cuanto a su condición de (ex)tutelados, aproximadamente la mitad consideran que vivir en un recurso residencial influye en sus tiempos de ocio en comparación con los jóvenes de su misma edad, siendo las principales diferencias que perciben los horarios, tener un mayor control, respetar normas y gozar de

menos libertad; además perciben que tienen menos tiempo de ocio, cabe añadir que son aspectos o valoraciones con las que coinciden buena parte de los profesionales encuestados.

Por otra parte, puede afirmarse que el tiempo de ocio de los jóvenes participantes en el estudio se inscribe en los fundamentos del ocio humanista y del ocio valioso, convergente con las dimensiones del ocio autotélico, consideradas esenciales en el diagnóstico del ocio como factor de desarrollo humano. No obstante, sus necesidades y expectativas consideran que hay aspectos en los que difieren del resto de jóvenes, evidenciando que, en algunos casos, tienen una representación de su identidad marcada por las desigualdades.

Se concluye y reivindica la necesidad de una Educación del Ocio que contribuya, en clave pedagógica y social, a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, adoptando políticas y acciones socioeducativas que pongan en valor los tiempos de ocio como una estrategia pedagógica esencial para el desarrollo humano y la vida en comunidad; también para la participación activa y el empoderamiento de los jóvenes, especialmente para aquellos cuya trayectoria biográfica se caracteriza por carencias y dificultades señaladas por la exclusión, la vulnerabilidad y/o la marginación social.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN UNA SOCIEDAD MEDIÁTICA

Autora: Elche Larrañaga, María

Director: Dr. Santiago Yubero Jiménez

Departamento/Instituto: Psicología/Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Fecha de defensa: 2018

En esta tesis se ofrece una visión de la realidad actual del comportamiento lector de los estudiantes universitarios, inserto en una sociedad mediática, en la que conviven las prácticas de lectura en soporte impreso y en soporte digital. Se analiza la lectura como práctica voluntaria, en relación con el tiempo de ocio, y se estudia la influencia conjunta de ambas variables en el rendimiento académico en el ámbito universitario. Además, el estudio se completa con un análisis de los diferentes usos que realizan los jóvenes de la web 2.0, estableciendo diferentes perfiles en función del empleo que cada uno de ellos hace de Internet.

Este trabajo de tesis está desarrollado a partir de un conjunto de cuatro publicaciones realizadas en revistas indizadas, en función de las cuales se estructura su contenido. Estos trabajos se corresponden con los siguientes objetivos:

1. Analizar cómo se inserta la lectura voluntaria en el tiempo de ocio de los estudiantes universitarios, estudiando la relación del ocio y de la lectura, y la influencia de ambas variables en el rendimiento académico en el periodo universitario.
2. Estudiar el comportamiento, el compromiso y el hábito lector de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.
3. Explorar las actividades que realizan los estudiantes universitarios en Internet y analizar la importancia que le conceden a estas prácticas, estudiando las diferencias en función de su hábito lector.
4. Analizar conjuntamente la frecuencia de lectura en soporte impreso y en soporte digital, para tratar de establecer una tipología lectora en función del soporte de lectura. Se diferencian los lectores en soporte impreso, los lectores en soporte digital y los lectores que emplean ambos soportes de lectura. Además, se estudian los distintos perfiles del comportamiento lector según la tipología de lectores establecida.

En este trabajo han participado un total de 1833 estudiantes universitarios de las

universidades de Castilla-La Mancha (UCLM), Santiago de Compostela (USC), Valencia (UV) y Pablo de Olavide de Sevilla (UPO), de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, Pedagogía, Trabajo Social y Educación Social. Según el objetivo de estudio, fue seleccionada la muestra por conveniencia. Se elaboró el cuestionario *Lectura, Ocio e Internet en el Contexto Universitario*, para recoger los datos mediante técnica de encuesta, y se realizó en los datos obtenidos una amplia serie de análisis descriptivos e inferenciales para cada uno de los objetivos definidos en los distintos trabajos.

A partir de los resultados, podemos concluir que la lectura voluntaria es un factor que incide positivamente sobre el rendimiento académico en la universidad, de manera que el hábito lector de los estudiantes actúa como recurso académico favorecedor de la competencia lectora. Además, encontramos que el hábito lector de los estudiantes universitarios también influye en el uso eficaz

de Internet. En este sentido, el empleo de Internet y la competencia digital están relacionados con la competencia lectora, y esta lo está a su vez con la lectura voluntaria.

Un especial interés de la investigación radica en que se estudia el comportamiento lector de los estudiantes universitarios del área socioeducativa, que son los futuros profesionales que podrán actuar como mediadores en la formación lectora de los niños. El estudio incide en la importancia de sus propias experiencias lectoras sobre el modelamiento de actitudes y hábitos de lectura de sus alumnos. Por lo tanto, los resultados de la tesis nos confirman que es preciso continuar potenciando el desarrollo y la consolidación de los hábitos lectores en el contexto universitario, profundizando especialmente en la lectura crítica e incidiendo en el desarrollo de una alfabetización informacional, porque ello va a favorecer la adquisición de las competencias lectoras y digitales imprescindibles en los entornos digitales.

