





MENTE, CUERPO,
CULTURA
Y EDUCACIÓN
Estudios interdisciplinarios



Coordinadores

Alberto Soto Sánchez • Ricardo de la Fuente Ballesteros
Juan Romay Coca • Carolina Hamodi Galán

MENTE, CUERPO,
CULTURA
Y EDUCACIÓN
Estudios interdisciplinarios

Colección:
Ediciones Universitarias

EDICIONES PIRÁMIDE

Diseño de cubierta: Anafí Miguel

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

Ediciones Pirámide se compromete con el medio ambiente reduciendo la huella de carbono de sus libros.



© Alberto Soto Sánchez (Coord.)
Ricardo de la Fuente Ballesteros (Coord.)
Juan Romay Coca (Coord.)
Carolina Hamodi Galán (Coord.)
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2022
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
Depósito legal: M. 9.207-2022
ISBN: 978-84-368-4614-0
Printed in Spain

Comité Editorial

SOFIA AMAOUI

Universidad de Granada

LORENA ARCE-ROMERAL

Universidad de Valladolid

SOLEDAD ATIENZA VALERO

Universidad de Valladolid

FERNANDO CANDÓN RÍOS

Universidad de Valladolid

PABLO CELADA PERANDONES

Universidad de Burgos

ARMANDO CHÁVEZ-RIVERA

Universidad de Houston-Victoria, Texas, Estados Unidos

LEÓN FEBRES-CORDERO

(SIN CARGO)

GONZALO FERNÁNDEZ MARDOMINGO GONZALO

Universidad de Burgos

ENRIQUE FERNÁNDEZ VILAS

Universidade de Santiago de Compostela

CÉSAR IGNACIO FERNÁNDEZ-LÁZARO

Universidad de Valladolid

DIEGO FERNÁNDEZ-LÁZARO

Universidad de Valladolid

FRANCISCO JOSÉ FRANCISCO CARRERA

Universidad de Valladolid

RICARDO DE LA FUENTE BALLESTEROS

Universidad de Valladolid

BLANCA GARCÍA GÓMEZ
Universidad de Valladolid

ELOY GIL CORDERO
Universidad de Sevilla

MERCEDES GIL-LAMATA
Universidad de Zaragoza

ALFONSO GÓMEZ AGUIRRE
Universidad de Valladolid

CELSO GONZALES CAM
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

JOAQUÍN HIDALGO SAAVEDRA
Universidad de Extremadura

WEI HUANG
Universidad Guangdong Peizheng College (Guangzhou, China)

EMANUELE ISIDORI
Universidad de Roma «Foro Italico», Italia

ELENA JIMÉNEZ GARCÍA
Universidad de Valladolid

JUAN JOSÉ LABORA GONZÁLEZ
Universidade de Santiago de Compostela

ALICIA LÓPEZ GALLEGO
Universidad de Burgos Altamira

RAQUEL LOZANO-BLASCO
Universidad de Zaragoza

AGAR MARÍN-MORALES
Universidad de Granada

CAROLINA MARIÑO-NARVÁEZ
Universidad de Granada

CRISTINA MARTÍN-PÉREZ
Universidad Internacional de la Rioja

RUBÉN MEDINA SERRANO
Universidad de Alicante

JUAN MIELGO-AYUSO
Universidad de Burgos

JAIME ORTEGA GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla

JOSE ÁNGEL OTERO DOVAL
Universidad de Burgos

JOSÉ LUIS PEÑA MIRET
Universidad Guangdong Peizheng College (Guangzhou, China)

MARÍA ISABEL PERALTA-RAMIREZ
Universidad de Granada

MIGUEL PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Granada

JOSE A. PUERTAS-GONZALEZ
Universidad de Granada

BORJA ROMERO-GONZALEZ
Universidad de Valladolid

MARTA SALCEDO AUSEJO
Universidad de Valladolid

JULIO SALVADOR SALVADOR
Universidad Complutense de Madrid

JUAN VERDEJO-ROMÁN
Universidad de Granada



Índice

Prólogo.....	XV	
1. Utilidad de las tareas de resonancia magnética funcional para conocer las características psicológicas de los maltratadores (<i>Agar Marín-Morales, Sofía Amaoui, Miguel Pérez-García y Juan Verdejo-Román</i>).....	1	1.
2. Estado psicológico durante el confinamiento: comparación entre madres de bebés y niños de 3 a 5 años (<i>Borja Romero-Gonzalez, Jose A. Puertas-Gonzalez, María Isabel Peralta-Ramírez y Carolina Mariño-Narvaez</i>).....	7	2. 3. 4. 5.
3. El papel de la resiliencia durante la pandemia por covid-19 en las mujeres embarazadas (<i>Jose A. Puertas-Gonzalez, Carolina Mariño-Narvaez, María Isabel Peralta-Ramírez y Borja Romero-Gonzalez</i>)	15	6. 7. 8.
4. Publicidad y emociones. La covid-19 como eje de la comunicación (<i>Blanca García Gómez, Marta Salcedo Ausejo y Alfonso Gómez Aguirre</i>)	27	9. 10. 11.
5. La emoción musical: música y cerebro (<i>Soledad Atienza Valero</i>)	39	12. 13.
6. Intelligenza emotiva e educazione: dalle emozioni all'apprendimento (<i>Emanuele Isidori</i>)	53	14. 15.
7. How the power of thinking can influence a success mindset? The appraisal theory in the phraseology (<i>Rubén Medina Serrano</i>)	59	16. 17. 18.
8. Beneficios de la pandemia en el neurodesarrollo de bebés a los 6 meses (<i>Carolina Mariño-Narvaez, Jose A. Puertas-González, María Isabel Peralta-Ramírez y Borja Romero-González</i>).....	71	19. 20. 21. 22.
9. Automanejos y cuidados de salud para un estilo de vida saludable (<i>César Ignacio Fernández-Lázaro y Diego Fernández-Lázaro</i>)	79	23. 24. 25.
10. Complicaciones para la salud después de la covid-19. ¿De una enfermedad aguda a una crónica? Factores de riesgo, clínica y sus posibles mecanismos moleculares de la covid-19 persistente (<i>Diego Fernández-Lázaro y César Ignacio Fernández-Lázaro</i>)	89	26. 27. 28. 29.

Mente, cuerpo, cultura y educación

1.	11. Nutrición para un cerebro sano en el proceso de envejecimiento (<i>Juan Mielgo-Ayuso</i>).....	99
2.		
3.		
4.	12. El «cuerpo deseado»: pornografía y conductas de riesgo (<i>Enrique Fernández Vilas y Juan José Labora González</i>).....	107
5.		
6.		
7.	13. El cerebro en reposo: una nueva herramienta para estudiar la cognición social en hombres maltratadores (<i>Sofía Amaoui, Agar Marín-Morales, Cristina Martín-Pérez, Miguel Pérez-García y Juan Verdejo-Román</i>).....	121
8.		
9.		
10.	14. Cultura, educación y marketing (<i>Jaime Ortega Gutiérrez y Eloy Gil Cordero</i>) .	129
11.		
12.	15. Mente y cuerpo, una dicotomía en tensión en obras de tema esclavista en cuba del siglo XIX (<i>Armando Chávez-Rivera</i>).....	137
13.		
14.	16. La construcción de la identidad a través del patrimonio cultural inmaterial: el caso de los danzantes de la diablada (<i>Celso Gonzales Cam</i>).....	147
15.		
16.		
17.	17. Estética petrarquista e <i>imitatio</i> : el «soneto XIII», de Garcilaso de la Vega (<i>Fernando Candón Ríos</i>).....	153
18.		
19.		
20.	18. La filosofía como terapia: wittgenstein, su tractatus y el «complejo socrático» (<i>Joaquín Hidalgo Saavedra</i>).....	159
21.		
22.		
23.	19. «Entre <i>Forjado a fuego</i> y el método científico: algunos bosquejos sobre educación y actividad física en la obra literaria cajaliana» (<i>Julio Salvador Salvador</i>).....	167
24.		
25.		
26.	20. El cuerpo de Don Juan (<i>Ricardo de la Fuente Ballesteros</i>).....	177
27.		
28.	21. Linderos orgánicos del cuerpo (<i>León Febres-Cordero</i>).....	185
29.		
30.	22. YouTube: un nuevo modo de divulgación en derecho. Un estudio basado en la minería de datos (<i>Lorena Arce-Romeral, Raquel Lozano-Blasco y Mercedes Gil-Lamata</i>).....	189
31.		
32.		
33.	23. El uso del haiku para estimular la creatividad lingüístico-literaria y la mirada atenta desde una perspectiva de la didáctica de las lenguas y la sanación social (<i>Francisco José Francisco Carrera y Elena Jiménez García</i>).....	201
34.		
35.		
36.		
37.	24. Un innovador entorno para el aprendizaje de lengua: el caso de Instagram (<i>Mercedes Gil-Lamata, Lorena Arce-Romeral y Raquel Lozano-Blasco</i>).....	209
38.		
39.		
40.	25. Análisis de la atención a la diversidad en la institución libre de enseñanza (<i>Jose Ángel Otero Doval</i>).....	217
41.		
42.		
43.		
44.		

26. Importancia de la inclusión del componente cultural en la enseñanza de idiomas: comparativa entre Inglaterra y España en la etapa de bachillerato (<i>Altamira Alicia López Gallego, Pablo Celada Perandonos y Gonzalo Fernández Mardomingo Gonzalo</i>)	229	1. 2. 3. 4. 5.
27. El retorno del estudio de la caligrafía como base de la educación en China (<i>José Luis Peña Miret y Wei Huang</i>)	237	6. 7. 8.
28. La actualidad de la educación básica china: un estudio en respuesta a la presión familiar en China (<i>Wei Huang y José Luis Peña Miret</i>)	243	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44.



Prólogo

El cuerpo de cada cual remite siempre a una individualidad, a una identidad única, a una *persona*, que según el diccionario académico es una palabra proveniente del latín *persōna* ‘máscara de actor’, ‘personaje teatral’, ‘personalidad’, ‘persona’, este del etrusco *persu*, y este del griego πρόσωπον *prósōpon*. Es decir, *persona* indica el personaje que el sujeto representa en el teatro del mundo, en la sociedad. Por otro lado, representa un individuo, el quien de cada cual. Con el cristianismo, *persona* adquirirá el sentido de individualidad irrepetible de cada uno de nosotros, conectada con la carnalidad corpórea, la singularidad de cada cuerpo. Claro está, que esa singularidad del *soma* no es completa sin la interioridad que es lo que construye la identidad del sujeto, es decir, los elementos psicológicos, las actitudes, las posturas, las mentes, los espíritus, las almas. El espíritu, es decir, el carácter personal, el *genius* que para los romanos era ese dios tutelar que se asociaba con cada persona a quien transmitía un carácter y que no se puede pensar sin un cuerpo específico.

La identidad del sujeto, en cualquier caso, no radica en el *imago* corpóreo, sino que las pasiones, las emociones, los instintos son los que moldean el carácter, el *principium individuationis* schopenhaueriano, para introducirnos en las pulsiones, esos elementos de carácter irracional que Freud entendería entre lo psíquico y lo somático, algo que proviene del interior del organismo.

A estos cuerpos y almas, a cuestiones muy actuales relacionadas con la enfermedad, su etiología, la curación, a la historia cultural de esos conceptos, a los discursos y su praxis social, es decir, a las construcciones sociales, los modelos de representación que se conectan indefectiblemente con modelos ideológicos, al cuerpo que representa «el espacio de tensión por excelencia, es decir [...], lugar donde se enfrentan y encarnan discursos, a veces incluso antagónicos, sobre el hombre y el mundo», se dedican estos estudios interdisciplinares.¹

Ricardo de la Fuente Ballesteros
Universidad de Valladolid (Gir: *Skené*)

¹ Daniel Dennis. *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós, 1980, 13.



1

Utilidad de las tareas de resonancia magnética funcional para conocer las características psicológicas de los maltratadores

Agar Marín-Morales, Sofía Amaoui, Miguel Pérez-García y Juan Verdejo-Román¹

Puede que la persona que esté leyendo este capítulo se esté preguntando para qué o por qué estudiar el funcionamiento cerebral de los hombres maltratadores. Es más intuitivo pensar que los estudios sobre violencia de género deben estar centrados en las mujeres víctimas y supervivientes.

Los estudios centrados en las mujeres víctimas y/o supervivientes (p.e. Daugherty y cols., 2019) son fundamentales, ya que están mostrando la gran necesidad de ofrecer tratamientos psicológicos y neuropsicológicos que reduzcan las graves secuelas que tiene dicha violencia a nivel personal y familiar (p.e. traumatismos craneoencefálicos, trastornos de estrés postraumático). Por otra parte, los estudios desde una perspectiva social (p.e. Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012) han ayudado a refutar o impugnar multitud de mitos en relación con dicha violencia, como negar su existencia indicando que las mujeres también son maltratadoras, que este tipo de violencia es inventada por el feminismo o que la mayoría de las denuncias son falsas, etc. En su conjunto, todos estos estudios son esenciales y han aumentado la sensibilización sobre dicha violencia, pasando de ser considerado un problema invisible y privado, a un problema de salud pública mundial (Organización Mundial de la Salud, 2013). A su vez, en los últimos años se han promovido relevantes iniciativas internacionales, como las conferencias sobre la mujer, la instauración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer el 25 de noviembre (Conferencia Organización Naciones Unidas, 1999), y también iniciativas nacionales, como la creación de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre). Sin embargo, a pesar del aumento de la visibilización y concienciación de este problema social, la violencia de género sigue siendo considerada una pandemia mundial, con datos alarmantes (Organización Mundial de la Salud, 2013; 2017). A nivel mundial, se estima que 1 de cada 4 mujeres han sufrido violencia física o sexual por su pareja; y hasta el 38 % de los asesinatos de mujeres son cometidos por su

¹ Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC). Universidad de Granada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Granada

1. pareja (Organización Mundial de la Salud, 2013). Centrándonos en España, desde que se
2. comenzó el registro oficial de víctimas en 2003 hasta octubre de 2021, 1114 mujeres han
3. sido asesinadas por sus parejas o exparejas, 55 de ellas en 2020 (Delegación del Gobierno
4. contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad, 2021). Además, es alarmante que
5. 30.496 hombres fueron condenados por delitos de violencia de género solo en 2019 (Ins-
6. tituto Nacional de Estadística, 2021).

7. Nos encontramos ante un tipo de violencia muy específica y compleja, en la que, el
8. mismo hombre que indica que ama a su mujer, la maltrata y asesina. El mismo hombre
9. que lucha por los derechos del vecindario, justifica el maltrato que ejerce hacia su mujer.

10. Y entonces, ¿Para qué y por qué estudiar el funcionamiento cerebral de los hombres
11. maltratadores?

12. Teniendo en consideración todo lo mencionado hasta el momento, resulta esencial
13. analizar la complejidad de la violencia de género desde una perspectiva multifactorial,
14. analizando, por una parte, las consecuencias de dicha violencia a nivel personal, familiar y
15. social, y, por otra parte, identificando los factores de riesgo del comportamiento agresivo
16. del hombre maltratador (Grupo de trabajo sobre Violencia y Salud de la Organización
17. Mundial de la Salud, 2000).

18. Centrándonos en el estudio de las causas de la violencia o los factores de riesgo, el estu-
19. dio de las características de los hombres maltratadores es fundamental para reducir la alta
20. prevalencia y reincidencia (García-Moreno y Watts, 2011). Así, a medida que se identifiquen
21. los factores que promueven que un hombre maltrate a su pareja, se mejorarán los resultados
22. de los tratamientos psicológicos ofrecidos a esta población y las intervenciones dirigidas a la
23. prevención (González-Álvarez y cols., 2021), protegiendo así futuras víctimas.

24. Los estudios centrados en las características psicológicas de los hombres condenados
25. por violencia de género muestran, en líneas generales, que los hombres maltratadores
26. en comparación con hombres que no ejercen violencia contra sus parejas o exparejas,
27. muestran actitudes más sexistas (Guerrero-Molina y cols., 2020), tienen un alto autocon-
28. cepto moral (Vecina, 2018), dificultades para gestionar, expresar y regular sus emociones
29. (Farzan-Kashani y Murphy, 2017), así como para empatizar con otras personas y con sus
30. parejas (Loinaz y cols., 2018; Nylene y cols., 2018). Sin embargo, estos estudios han mos-
31. trado que, aunque dichas alteraciones psicológicas se relacionan con la conducta violenta
32. que ejercen, no son suficientes para explicar las causas de la violencia debido a que esta
33. población muestra altos niveles de deseabilidad social cuando contestan cuestionarios o
34. entrevistas (Gracia y cols., 2015).

35. Siendo insuficiente el análisis de las características de los maltratadores a través de
36. cuestionarios y entrevistas, resulta crucial complementar dichos resultados con el estudio
37. de los factores de riesgo a nivel neurocientífico. Es relevante tener en consideración que la
38. conducta humana depende de factores ambientales, sociales, psicológicos, y también bio-
39. lógicos. Por tanto, es inadecuado ignorar la contribución de los factores neurocientíficos
40. en el comportamiento violento del hombre maltratador. Sobre todo, cuando el objetivo
41. de analizar los factores de riesgo es crear un marco teórico exhaustivo que nos permita
42. reducir esta lacra social.

43. Dentro de los factores neurocientíficos se pueden encontrar variables relacionadas
44. con la psicofisiología, el metabolismo, el funcionamiento cerebral y la neuroanatomía.

Centrándonos en el estudio del funcionamiento cerebral de los hombres maltratadores, los estudios realizados utilizando resonancia magnética funcional (fMRI) han mostrado que los maltratadores activan de forma diferencial áreas implicadas en el procesamiento emocional y en la toma de decisiones morales ante situaciones de violencia de género (Bueso-Izquierdo y cols., 2016; Lee y cols., 2008; Lee y cols., 2009; Marín-Morales y cols., 2020; Marín-Morales y cols., 2021). En este tipo de estudios se presenta una tarea que evoca procesos cerebrales emocionales o cognitivos a los participantes, mientras que se adquieren imágenes de su cerebro dentro de un equipo de resonancia magnética. Dichas tareas son programadas, por tanto, para que mientras que la persona la realiza, se puedan recoger imágenes sobre su actividad cerebral.

Usando esta técnica, Lee y cols. (2008) encontraron que los maltratadores, en comparación con hombres no violentos, mostraban una mayor activación en áreas implicadas en las emociones y una menor activación en áreas relacionadas con el control cognitivo o conductual ante imágenes agresivas o amenazantes. Estos autores indican que esta diferencia en la activación cerebral podría estar relacionada con dificultades para regular sus emociones y con la violencia que ejercen hacia sus parejas. Por otro lado, Lee y cols., (2009) compararon también la activación cerebral entre hombre maltratadores y hombres no violentos durante la visualización de imágenes neutras, de afecto positivo, de agresión y de violencia de género. Los resultados indicaron que los maltratadores mostraban una activación cerebral diferente ante imágenes relacionadas con la agresión y con la violencia de género. Los autores concluyeron que los maltratadores podrían presentar una alteración en el procesamiento emocional y una hipersensibilidad ante estímulos amenazantes. Por otro lado, Bueso-Izquierdo y cols. (2016) replicaron los resultados mencionados anteriormente comparando a un grupo de hombres condenados por violencia de género con un grupo de hombres condenados por otros delitos diferentes a la violencia de género. Estos autores concluyeron que los hombres maltratadores presentaban un procesamiento emocional diferente ante situaciones de violencia de género y además, que los maltratadores no podían considerarse ni tratarse como otro tipo de delincuentes. En base a los resultados previos, y teniendo en consideración las diferencias en el procesamiento emocional y moral encontradas en los estudios centrados en las características psicológicas de los maltratadores, Marín-Morales y cols. (2020) compararon la activación cerebral entre hombres condenados por violencia de género y hombres condenados por otros delitos cuando realizaban una tarea de toma de decisiones morales en situaciones de violencia de género (p.e. ¿Prohibirías salir a tu mujer para que se quede en casa y te cuide?) y otras situaciones violentas (p.e. ¿Le darías una paliza a tu mejor amigo para evitar tener problemas en tu empresa?). Los resultados mostraron que los maltratadores activaron las zonas cerebrales implicadas en la toma de decisiones morales ante situaciones violentas, pero no ante situaciones de violencia de género. Sin embargo, el grupo de hombres condenados por otros delitos no mostraron diferencias en la activación según el tipo de situación. Los autores concluyeron que esta activación cerebral diferencial en los hombres maltratadores podría indicar que, para los hombres maltratadores, prohibir salir a su mujer de casa para que le cuide no es un conflicto moral. Además, indicaron que la violencia de género se sustenta en un sistema de valores específicos, por lo que este delito no puede ser considerado como otro tipo de delitos violentos. Por último, Marín-Morales y cols. (2021) compararon la activación cerebral de hombres condenados por violencia de

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.
34.
35.
36.
37.
38.
39.
40.
41.
42.
43.
44.

1. género, hombres condenados por otros delitos y hombres sin antecedentes penales, ante una
2. tarea de regulación emocional y empatía con imágenes de violencia de género y con imá-
3. genes desagradables. Los resultados mostraron que los hombres maltratadores mostraban
4. una activación diferente cuando regulaban sus emociones y empatizaban ante situaciones
5. de violencia de género, pero no ante otras situaciones desagradables. Los autores concluye-
6. ron que la activación cerebral diferencial ante el tipo de situaciones podría indicar que las
7. dificultades encontradas en la literatura en los maltratadores para regular las emociones y
8. empatizar son específicas ante situaciones de violencia de género.

9. En definitiva, los estudios que han utilizado tareas de resonancia magnética funcional
10. para analizar las características psicológicas de los maltratadores han mostrado que esta
11. población presenta diferencias en la activación de áreas implicadas en la actividad emocio-
12. nal y cognitiva ante situaciones de violencia de género, pero no ante otras situaciones. Por
13. tanto, estos resultados arrojan luz y esperanza sobre el tratamiento y la prevención centra-
14. da en la violencia de género, ya que, al ser específicas de la situación dichas diferencias y
15. no genéricas, no se puede hablar de incapacidad para, por una parte, procesar, gestionar,
16. empatizar o regular emociones, ni por otra parte, para tomar decisiones morales y distin-
17. guir lo que está bien de lo que está mal, sino de dificultades a nivel emocional y cognitivo
18. ante situaciones o conflictos con sus parejas o exparejas que se pueden solventar a través
19. del tratamiento psicológico. Por tanto, estos resultados sugieren que los programas de
20. tratamiento deberían estar enfocados en el trabajo de la gestión emocional (regulación
21. emocional, empatía y expresión emocional) así como cognitivo (sistema de valores) con
22. respecto a sus parejas y exparejas.

CONCLUSIONES

23.
24.
25.
26.
27. La violencia de género, definida como «todo acto de violencia de género que resulte,
28. o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive
29. las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se
30. producen en la vida pública como en la privada» (Organización de las Naciones Unidas,
31. 1993), es considerada un problema de salud pública mundial (OMS, 2013).

32. A pesar del aumento en la sensibilización y visibilización de este tipo de violencia, las
33. tasas de prevalencia y reincidencia siguen siendo alarmantes.

34. Es crucial el estudio centrado en el hombre maltratador con el objetivo de conocer
35. los factores que se relacionan con ejercer este tipo de violencia y así mejorar, tanto los
36. tratamientos psicológicos que se ofrecen a los hombres maltratadores, como las campañas
37. de prevención para proteger a futuras víctimas.

38. Con la finalidad de alcanzar un marco teórico biopsicosocial completo que nos ayude
39. a predecir y prevenir la violencia de género, es esencial analizar las características psi-
40. cológicas de los hombres maltratadores a nivel neurocientífico. Así, la neurociencia está
41. aportando información valiosa para crear este marco teórico biopsicosocial.

42. El uso de las tareas para analizar el procesamiento cerebral emocional y cognitivo den-
43. tro de la resonancia magnética funcional está permitiendo avanzar en el conocimiento de
44. las características psicológicas de los hombres maltratadores. En concreto ha permitido:

1. Contrastar y replicar las alteraciones en el procesamiento emocional (regulación emocional, expresión emocional, empatía) y cognitivo (sistema de valores) encontradas en los estudios psicológicos o conductuales.
2. Encontrar que las alteraciones psicológicas (regulación emocional, empatía, moralidad) son específicas de las situaciones de violencia de género. Esta especificación tiene una implicación directa en la mejora de los tratamientos psicológicos, así como en los programas de prevención.
3. Hallar y replicar diferencias entre los hombres maltratadores y otro tipo de delinquentes.

Es necesario continuar el estudio de la violencia de género a nivel multifactorial (víctima, agresor, estructura social) desde un marco teórico biopsicosocial. La complejidad de la violencia de género impone que esta deba ser analizada y contemplada de forma multicausal. Solo de esta forma, podremos eliminar esta lacra social mundial.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto de la labor de muchas personas. Gracias a todas las personas que han aportado. Gracias al grupo de investigación al que pertenecemos y donde se contextualiza este proyecto de investigación «Neuropsicología y Psiconeuroinmunología aplicadas a la infancia, adultos y mayores» (CTS581, Universidad de Granada). Gracias a todos los participantes que han colaborado en las investigaciones y a Instituciones Penitenciarias. Especialmente agradecer a Adela Ruz Fernández, Clotilde Berzosa Sáez y a los/las trabajadores/as del Centro de Inserción Social «Matilde Cantos Fernández».

REFERENCIAS

- Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554.
- Bueso-Izquierdo, N., Verdejo-Román, J., Contreras-Rodríguez, O., Carmona-Perera, M., Pérez-García, M. y Hidalgo-Ruzzante, N. (2016). Are batterers different from other criminals? An fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(5), 852-862. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw020>
- Daugherty, J. C., Marañón-Murcia, M., Hidalgo-Ruzzante, N., Bueso-Izquierdo, N., Jiménez-González, P., Gómez-Medialdea, P. y Pérez-García, M. (2019). Severity of neurocognitive impairment in women who have experienced intimate partner violence in Spain. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 30(2), 322-340.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad (2021). *Fichas de víctimas mortales*. Extraído de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/home.htm>
- Farzan-Kashani, J. y Murphy, C. M. (2017). Anger problems predict long-term criminal recidivism in partner violent men. *Journal of interpersonal violence*, 32(23), 3541-3555.

1. García-Moreno, C. y Watts, C. (2011). Violence against women: an urgent public health priority. *Bulletin of the world health organization*, 89, 2-2.
- 2.
3. González-Álvarez, J. L., Santos-Hermoso, J., Soldino, V. y Carbonell-Vayá, E. J. (2021). Male perpetrators of intimate partner violence against women: A Spanish typology. *Journal of interpersonal violence*, 0886260521997442.
- 4.
5. Gracia, E., Rodríguez, C. M. y Lila, M. (2015). Preliminary evaluation of an analog procedure to assess acceptability of intimate partner violence against women: the Partner Violence Acceptability Movie Task. *Frontiers in psychology*, 6, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01567>
- 6.
- 7.
- 8.
9. Guerrero-Molina, M, Manso, J. M. M., Barona, E. J. G., Sánchez, M. E. G. B. y Merino, M. J. G. (2020). Agresores condenados por violencia de género reincidentes y no reincidentes: dimensiones cognitivas y sociales. *Psicología conductual= behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 28(2), 331-345.
10. Instituto Nacional de Estadística (2021). Sentencias firmes violencia de género. Personas Condenadas y Personas Absueltas 2019. Extraído de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=28196yL=0>
- 11.
- 12.
13. Lee, T. M. C., Chan, S. C. y Raine, A. (2008). Strong limbic and weak frontal activation to aggressive stimuli in spouse abusers. *Molecular Psychiatry*, 13(7), 655-656. <https://doi.org/10.1038/mp.2008.46>
- 14.
15. Lee, T.M.C., Chan, S. C. y Raine, A. (2009). Hyperresponsivity to Threat Stimuli in Domestic Violence Offenders: A Functional Magnetic Resonance Imaging Study. *J Clin Psychiatry*, 10.
- 16.
17. Loinaz, I., Sánchez, L. M. y Vilella, A. (2018). Understanding Empathy, Self-Esteem, and Adult Attachment in Sexual Offenders and Partner-Violent Men. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260518759977. <https://doi.org/10.1177/0886260518759977>
- 18.
19. Marín-Morales, A., Bueso-Izquierdo, N., Hidalgo-Ruzzante, N., Pérez-García, M., Catena-Martínez, A. y Verdejo-Román, J. (2020). «Would You Allow Your Wife to Dress in a Miniskirt to the Party»? Batterers Do Not Activate Default Mode Network During Moral Decisions About Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, <https://doi.org/10.1177/0886260520926494>
- 20.
21. Marín-Morales, A., Pérez-García, M., Catena-Martínez, A. y Verdejo-Román, J. (2021) Emotional Regulation in Male Batterers When Faced With Pictures of Intimate Partner Violence. Do They Have a Problem With Suppressing or Experiencing Emotions? *Journal of Interpersonal Violence*, <https://doi.org/10.1177/0886260520985484>
- 22.
23. Nyline, B., Softas-Nall, L., Peterson, E., Peake, M. y Woods, C. J. (2018). Inaccuracies in Facial Recognition of Fear and Sadness for Male Domestic Violence Offenders. *Open Journal of Social Sciences*, 06(02), 37. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.62004>
- 24.
25. Organización Mundial de la Salud (2013) *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Retrieved from http://www.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf
- 26.
27. Organización Mundial de la Salud (2017). Violence against women. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- 28.
29. Vecina, M. L. (2018). How can men convicted of violence against women feel moral while holding sexist and violent attitudes? A homeostatic moral model based on self-deception. *American journal of men's health*, 12(5), 1554-1562. <https://doi.org/10.1177/1557988318774218>
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

2

Estado psicológico durante el confinamiento: comparación entre madres de bebés y niños de 3 a 5 años

Borja Romero-Gonzalez¹, Jose A. Puertas-Gonzalez², María Isabel Peralta-Ramirez³ y Carolina Mariño-Narvaez⁴

INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia mundial debido a una nueva enfermedad incipiente cuyo origen se supone en Wuhan, (Hubei, China) (Chen et al., 2020; OMS, 2020). A raíz de este hecho, y para intentar frenar la rápida transmisión del virus y evitar el colapso sanitario, la mayoría de los países del mundo sometieron a sus habitantes a una restricción casi total de libertad de movimiento, caracterizado por un confinamiento estricto en las residencias, y en el cual solamente se permitía salir para trabajar o para realizar la compra (Anderson et al., 2020).

Para poder controlar la libertad de movimiento, en España se estableció un Real Decreto (Real Decreto 463/2020, BOE 2020) que, además de prohibir la salida de las personas de su lugar de residencia, cerraba todos los centros educativos. Este cierre escolar afectó especialmente a las familias que tenían hijos en edad escolar, y de forma más específica a las madres, las cuales ya de por sí deben enfrentarse a una serie de demandas para compaginar la vida laboral con la familiar y que deben hacer frente a una serie de estresores en su día a día, como son el vivir bajo un ideal de la madre perfecta y los cambios vitales tras la maternidad (Currie, 2018). Tras el cierre de los centros educativos, las madres se vieron obligadas a asumir parte de la educación de los niños, además de continuar con el teletrabajo.

Este colectivo, no solo ha tenido que enfrentarse a las consecuencias psicológicas de la COVID-19, entre las que destacan el aumento de la ansiedad, causada por el miedo al contagio, así como las somatizaciones derivadas de ello (Wang et al., 2020). Además, debido a las propias características de la pandemia y al confinamiento, la impredecibilidad

¹ Departamento de Psicología. Facultad de Educación de Soria. Universidad de Valladolid.

² Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Universidad de Granada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Granada.

³ Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Universidad de Granada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Granada.

⁴ Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Universidad de Granada.

1. de la situación, así como la baja sensación de control personal sobre ella, se han produci-
2. do un aumento en los niveles de estrés (Craske y Stein, 2016; Wang, Di, Ye y Wei, 2020).
3. Finalmente, se ha registrado un empeoramiento en la calidad del sueño debido al confi-
4. namiento, lo cual a su vez puede llevar asociado problemas más graves de salud (Morin y
5. Carrier, 2020).

6. Siguiendo esta línea, entre las principales estrategias de afrontamiento para paliar el
7. estrés en la maternidad se encuentra el pedir ayuda y tener un plan o rutina que te permi-
8. ta desconectar de vida familiar (Currie, 2018). Sin embargo, estas estrategias se han visto
9. truncadas al prohibirse la libertad de movimiento debido a la pandemia.

10. Este estrés parental, entendido como la sensación de incapacidad y competencias con
11. respecto a la crianza (Oronoz et al., 2007), puede conllevar consecuencias negativas tanto
12. para las madres, la relación de pareja, como para los hijos, empeorando la relación con
13. ellos e incrementando problemas durante la niñez (Tan, Wang y Ruggerio, 2019).

14. Debido a la situación de confinamiento, este colectivo puede haberse convertido en un
15. grupo vulnerable ante las consecuencias psicológicas derivadas de la pandemia. Además,
16. el tener hijos en edad escolar, que hayan tenido que continuar su educación en casa puede
17. contribuir a aumentar los niveles de estrés y síntomas psicopatológicos en las madres. Por
18. ello, el objetivo de esta investigación fue conocer el impacto psicológico que haya podido
19. tener el confinamiento por COVID-19 en madres con hijos en edad preescolar (de 3 a 6
20. años) y madres de bebés (0-3 años).

MÉTODO

Participantes

26. Un total de 81 madres participaron en el estudio, con una media de edad de 35,74
27. años (SD = 4,46) durante los meses de abril y mayo de 2020.

28. Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron: vivir en el territorio
29. español en el momento en el que fue decretado el Estado de Alarma (14 de marzo de
30. 2020), ser mayor de 18 años, conocimiento del idioma español escrito y hablado, ser ma-
31. dre y tener al menos un hijo menor de 6 años viviendo en casa.

32. Los criterios de exclusión fueron tener diagnosticado alguna enfermedad física o psi-
33. cológica.

34. El estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética para la investigación con
35. humanos de la Universidad de Granada (referencia 1580/CEIH/2020).

Instrumentos

38. Los instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron los siguientes:

Estrés parental

41. Para medir el estrés parental se administró la Escala de Estrés Parental (PSS; Barry y
42. Jones, 1995; versión española de Oronoz, Alonso-Arbiol y Balluerka, 2007), la cual mide
43. la apreciación de estrés sufrido por los padres como consecuencia del proceso de crianza.
44. Posee un total de 15 ítems de respuesta estilo Likert con 5 opciones de respuesta (1 =

totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo). Una mayor puntuación se corresponde con un mayor estrés parental. Spanish reliability alpha's Cronbach is.77.

Estrés percibido

Se usó la Escala de Estrés Percibido (PSS-14; Cohen et al., 1983; Remor, 2006), que ofrece información de la percepción general de estrés en el mes anterior, a través de 14 ítems con escala Likert de respuesta. La puntuación varía de 0 a 56, indicando mayores puntuaciones mayores niveles de estrés. El coeficiente alpha de Cronbach de la versión española es de.81.

Síntomas psicopatológicos

Para medir los síntomas psicopatológicos se ha usado el Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) (Derogatis, 1994; Caparrós-Caparrós et al., 2007) que evalúa nueve dimensiones psicopatológicas (somatizaciones, obsesiones-compulsiones, sensibilidad interpersonal, ansiedad, depresión, ansiedad fóbica, hostilidad, ideación paranoide y psicoticismo).

Resiliencia

La resiliencia refleja la capacidad de tolerar experiencias como el cambio, los problemas personales, la enfermedad, la presión, el fracaso y los sentimientos de dolor y está relacionada con el estrés percibido (García-León et al., 2019a). Para evaluar la resiliencia se ha utilizado el CD-RISC-10 (Connor y Davidson, 2003; García-León et al. 2019b), que consta de 10 ítems de escala Likert con 5 opciones de respuesta que van de 0 («casi nunca») a 4 («casi siempre»). Tiene un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,86.

Procedimiento

En primer lugar, se elaboró la batería de cuestionarios para su aplicación a través de una plataforma online de cuestionarios. En dicha plataforma, se incluyó la hoja de información al participante y el consentimiento informado, por lo que para poder participar debían de dar su consentimiento. Tras ello, se les pedía a los participantes que se identificaran mediante un código, con el fin de garantizar el anonimato. Se solicitó, además, que se administrara el link para rellenar los cuestionarios a toda persona conocida que pudiera estar interesada, llevando así a cabo un procedimiento de bola de nieve. Tras recabar las respuestas, se procedió al análisis de datos.

Análisis estadísticos

En primer lugar, se dividieron a las participantes entre aquellas que tenían hijos en edad preescolar (3-5 años), y las que tenían hijos menores de 3 años. Tras esto, se llevó a cabo un análisis descriptivo y de diferencia de medias entre los grupos para comprobar si existían diferencias entre ambos. Se realizaron pruebas t de student para las variables continuas, y la prueba chi-cuadrado para variables cualitativas.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de comparación de medias t-student para comprobar si existían diferencias entre las principales variables psicológicas evaluadas (SCL-90-R, EEP, Estrés parental, CD-RISC o insomnio) entre ambos grupos.

1. Los análisis estadísticos se realizaron con Statistical Program for Social Sciences
 2. (SPSS) 25.0 for Windows (SPSS, Armonk, New York).
 3.
 4.

5. RESULTADOS

7. Descripción de la muestra

8. Un total de 81 madres fueron evaluadas durante el confinamiento impuesto por el
 9. Gobierno de España (Real Decreto 263/2020) el 14 de marzo de 2020. La muestra total
 10. se dividió en dos grupos, 26 madres de bebés menores de 3 años, y 55 madres con hijos
 11. en edad preescolar (3-6 años de edad).

12. La edad media de las madres de bebés fue de 34,96 años ($SD = 4,36$) mientras que para
 13. las madres de hijos preescolares era de 36,11 años ($SD = 4,50$). El análisis de diferencia
 14. de medias t de Student no mostró diferencias significativas ($t = 1.080$; $p = .28$).
 15.
 16.

17. TABLA 2.1.

18. *Diferencia de medias en estrés percibido, estrés parental, síntomas psicopatológicos y*
 19. *resiliencia en madres de bebés y de hijos en edad preescolar*
 20.

		Madres de bebés (n = 26)	Madres hijos edad preescolar (n = 55)	t	p
Estrés percibido		26,81(1,49)	27,31(1,33)	-1,520	.133
Estrés parental		18,88(7,74)	21,09(7,81)	-1,193	.238
SCL-90-R	Somatizaciones	45,38(23,57)	59,13(24,68)	-2,372	.020
	Obsesiones y compulsio- nes	59,96(33,34)	72,27(24,98)	-1,674	.102
	Sensibilidad interpersonal	52,08(33,25)	68,62(29,63)	-2,255	.027
	Depresión	55,31(32,62)	67,93(27,50)	-1.815	.073
	Ansiedad	54,31(27,35)	64,76(29,51)	-1.523	.132
	Hostilidad	52,77(33,00)	66,05(31,13)	-1.759	.083
	Ansiedad fóbica	53,69(33,73)	62,65(34,47)	-1.100	.275
	Ideación paranoide	38,12(38,26)	57,58(36,98)	-2.187	.032
	Psicoticismo	52,73(35,49)	65,47(34,26)	-1.545	.126
Resiliencia		31,04(5,68)	27,47(6,23)	2.469	.016

Tampoco se encontraron diferencias en estado civil, nivel educativo o nacionalidad entre ambos grupos.

Diferencias en estrés psicológico, estrés parental, psicopatología y síntomas psicopatológicos

El análisis de medias *t* de Student mostró diferencias estadísticamente significativas en los síntomas psicopatológicos de somatizaciones ($t = -2.372$; $p = .020$), sensibilidad interpersonal ($t = -2.255$; $p = .027$) e ideación paranoide ($t = -2.187$; $p = .032$). En el resto de variables, solamente se encontró diferencias en resiliencia ($t = 2.469$; $p = .016$).

Los medas y desviaciones típicas de cada subescala pueden consultarse en la tabla 2.1.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio comparar el estado psicológico durante la pandemia en madres de hijos en edad preescolar y madres de bebés. La principal diferencia entre los dos colectivos radica en la necesidad de ejercer de tutora académica para aquellas madres que tienen hijos en edad preescolar.

Los principales resultados indicaron que existían mayores niveles de somatizaciones, sensibilidad interpersonal, ideación paranoide, y una menor resiliencia en las madres que tenían hijos en edad preescolar.

El primero de los descubrimientos resulta sorprendente, pues las somatizaciones se han relacionado con los primeros años de maternidad, mostrándose mayores niveles de somatizaciones tras el parto (Forte y Rosado de Miranda, 2020). Sin embargo, una posible explicación de encontrar esta diferencia mayor en madres de hijos en edad preescolar puede deberse a la propia naturaleza de la COVID-19. Durante la pandemia, se ha observado un aumento en esta sintomatología (Addo et al., 2021; Willis y Chalder, 2021).

De igual forma, muy relacionado con la COVID-19, se encuentra el aumento en ideación paranoide, debido al miedo al contagio, la sobreexposición a noticias dramáticas y el desconocimiento sobre la enfermedad, su propagación y efectos (Becerra-García et al., 2020; Sfendla y Hadrya, 2020). Este tipo de sintomatología en la madre se ha relacionado con trastornos alimentarios en la descendencia (Cimino et al., 2018), lo que aumenta la importancia de su detección y tratamiento.

En lo que respecta a la sensibilidad interpersonal, esta hace referencia a los pensamientos de inferioridad y síntomas negativos que tienen relación con las relaciones interpersonales que engloban expectativas de rechazo y crítica por los demás (Jorgenson, 2017). Se encontraron mayores niveles en madres de niños en edad preescolar, lo cual puede responder a la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños. A esta edad comienzan a presentar mayor rebeldía, así como un mayor uso del lenguaje, por lo que durante el confinamiento y tras tener que lidiar con esta etapa evolutiva las madres pueden haber sentido este rechazo, aumentando su sensibilidad interpersonal (Achterberg et al., 2021; Muñoz, 2010).

Finalmente, se encontró una menor resiliencia en el grupo de madres que tenían niños en edad preescolar. La resiliencia se entiende como la capacidad para hacer frente a situa-

1. ciones adversas (García-Leon et al., 2019a; García-Leon et al., 2019c). De esta forma,
2. aquellas madres más resilientes serán capaces de hacer frente a las demandas del confina-
3. miento, reduciendo la sensación de estrés. La resiliencia en sí se está viendo incrementada
4. debido a la situación que hemos vivido, demostrando que el ser humano es capaz de re-
5. ponerse ante situaciones adversas, como la vivida por la pandemia provocada por el CO-
6. VID-19 (Djalante et al., 2020). Sin embargo, en este grupo aparece mermada, lo cual
7. podría deberse a la obligación de continuar con las labores académicas de los hijos.

8. Como conclusión, este estudio evidencia que la pandemia mundial, y la restricción de
9. libertad a la que nos hemos visto enfrentados con la sobrecarga de trabajo online y la
10. responsabilidad de mantener formación escolar de los hijos afecta de forma muy específi-
11. ca a las madres, siendo necesario intervenir en estos problemas psicológicos para evitar
12. consecuencias negativas, tanto en las madres, como en los hijos derivadas de los estados
13. de confinamiento.

REFERENCIAS

14.
15.
16.
17.
18.
19.
20. Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D. y Crone, E.A. (2021). Perceived stress as mediator
21. for longitudinal effects of the COVID - 19 lockdown on wellbeing of parents and children.
22. *Scientific Reports*, 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81720-8>
23. Addo, F. M., Amoah, C., Adjaottor, E. S., & Amankwaah, G. B. The Emotional Impact of
24. Covid-19 on Humanity. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*,
25. *6*(7), 1143-1145.
26. Anderson, R. M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D. y Hollingsworth, T. D. (2020). How will
27. country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic? *The*
28. *Lancet*, *395*(10228), 931–934. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30567-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30567-5)
29. Berry, J. O. y Jones, W. H. (1995). The parental stress scale: Initial psychometric evidence.
30. *Journal of Social and Personal Relationships*, *12*(3), 463-472. <https://doi.org/10.1177/0265407595123009>
31. Becerra-garcía, J. A., Giménez, G., Sánchez-Gutiérrez, T., Barbeito, S. y Calvo, A. (2020).
32. Síntomas psicopatológicos durante la cuarentena por COVID-19 en población general es-
33. pañola: un análisis preliminar en función de variables sociodemográficas y ambienta-
34. les-ocupacionales. *Revista española de salud pública*, *94*, 1–11.
35. Caparrós Caparrós, B., Villar, E., Juan i Ferrer, J. y Viñas i Poch, F. (2007). Symptom Check-
36. List-90-R: fiabilidad, datos normativos y estructura factorial en estudiantes universitarios.
37. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 781-794.
38. Cimino, S., Cerniglia, L., Dentale, F., Capobianco, M. y Tambelli, R. (2018). Maternal symp-
39. toms of depression and paranoid ideation can be predictive of the onset of eating disorders
40. in early adolescents offspring: A nine-year longitudinal study. *International Journal of*
41. *Psychology and Psychological Therapy*, *18*(2), 221–234.
42. Chen, J. F. W., Yuan, S., Kok, K. H., To, K. K. W., Chu, H., Yang, J., Xing, F., Liu, J., Yip,
43. C. C. Y., Poon, R. W. S., Tsoi, H. W., Lo, S. K. F., Chan, K. H., Poon, V. K. M., Chan,
44. W. M., Ip, J. D., Cai, J. P., Cheng, V. C. C., Chen, H., ... Yuen, K. Y. (2020). A familial
cluster of pneumonia associated with the 2019 novel coronavirus indicating person-to-per-

- son transmission: a study of a family cluster. *The Lancet*, 395(10223), 514–523. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30154-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30154-9) 1.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404> 2.
- Connor, K. M. y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience scale: The Connor-Davidson Resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113> 3.
- Craske, M. G. y Stein, M. B. (2016). Anxiety. *The Lancet*, 388(10063), 3048–3059. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30381-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30381-6) 4.
- Currie, J. L. (2018). *Managing Motherhood*. Singapore: Springer. 5.
- Derogatis, L. R. (1994). *Symptom Checklist-90-R (SCL-90-R): Administration, scoring, and procedures manual (3rd ed.)*. Minneapolis, MN: NCS Pearson. 6.
- Djalante, R., Shaw, R. y DeWit, A. (2020). Building resilience against biological hazards and pandemics: COVID-19 and its implications for the Sendai Framework. *Progress in Disaster Science*, 6, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.pdisas.2020.100080> 7.
- Forte Camarneiro, A. P. y de Miranda Justo, J. M. R. (2020). Emotional states and psychopathological symptoms in couples during pregnancy and postpartum. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02646838.2020.1814226> 8.
- García-León, M. A., Caparros-Gonzalez, R. A., Romero-Gonzalez, B., González-Perez, R. y Peralta-Ramírez, I. (2019). Resilience as a protective factor in pregnancy and puerperium: Its relationship with the psychological state, and with Hair Cortisol Concentrations. *Midwifery*, 75, 138-145. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2019.05.006> 9.
- García-León, M. A., González-Gómez, A., Robles-Ortega, H., Padilla, J. L. y Peralta-Ramírez, M. I. (2019). Psychometric properties of the connor-davidson resilience scale (CD-RISC) in the Spanish population. *Anales de Psicología*, 35(1), 33-40. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.31411> 10.
- García-León, M. A., Pérez-Mármol, J. M., Gonzalez-Pérez, R., García-Ríos, M. del C. y Peralta-Ramírez, M. I. (2019). Relationship between resilience and stress: Perceived stress, stressful life events, HPA axis response during a stressful task and hair cortisol. *Physiology and Behavior*, 202, 87–93. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2019.02.001> 11.
- Jorgenson, J. (2017). *Symptom Checklist-90-Revised, Encyclopedia* [electronic version]. Springer International Publishing: Encyclopedia of Personality and Individual Differences. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_951-1 12.
- Morin, C. M. y Carrier, J. (2020). The acute effects of the COVID-19 pandemic on insomnia and psychological symptoms. *Sleep Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.06.005> 13.
- Muñoz, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide. 14.
- Oronoz, B., Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N. y Vasco, P. (2007). Adaptación Española De Estres Parental. *Psicothema*, 19(4), 687–692 15.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(01), 86–93. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006004> 16.
- Sfendla, A. y Hadrya, F. (2020). Factors Associated with Psychological Distress and Physical Activity during the COVID-19 Pandemic. *Health Security*, 18(6), 444-453. <https://doi.org/10.1089/hs.2020.0062> 17.
- Tan, T. X., Wang, Y. y Ruggerio, A. D. (2017). Childhood Adversity and Children's Academic Functioning: Roles of Parenting Stress and Neighborhood Support. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2742–2752. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0775-8> 18.

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. Wang, Y., Di, Y., Ye, J. y Wei, W. (2020). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, Health and Medicine*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1746817>
- 2.
- 3.
- 4.
5. Willis, C. y Chalder, T. (2021). Concern for Covid-19 cough, fever and impact on mental health. What about risk of Somatic Symptom Disorder? *Journal of Mental Health*, 30(5), 551-555. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.1875418>
- 6.
7. World Health Organization (2020a). *Statement on the Second Meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee Regarding the Outbreak of Novel Coronavirus (2019-nCoV)*. Retrieved from: [https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

3

El papel de la resiliencia durante la pandemia por covid-19 en las mujeres embarazadas

Jose A. Puertas-Gonzalez¹, Carolina Mariño-Narvaez², María Isabel Peralta-Ramirez³ y Borja Romero-Gonzalez⁴

INTRODUCCIÓN

El embarazo es una etapa vital importante que conlleva una serie de cambios de carácter físico y social. Dichos cambios, implican realizar adaptaciones y afrontar nuevos retos, que pueden hacer a la persona más vulnerable al estrés y a la psicopatología (Cetin et al., 2017; Romero-Gonzalez, Caparros-Gonzalez, et al., 2020). En esta línea, la prevalencia de síntomas de ansiedad durante el embarazo oscila entre el 21 % y el 25 % y los síntomas de depresión alcanzan el 11,9 % (Field, 2017; Woody et al., 2017).

Durante los últimos meses, la sociedad actual se ha enfrentado y, continúa enfrentándose, con uno de los mayores retos sanitarios de siglo XXI, debido a la aparición de la nueva Enfermedad por Coronavirus 2019 (COVID-19), provocada por el coronavirus SARS-CoV-2. La rápida expansión de dicha enfermedad por los diferentes continentes y países del planeta derivó en la proclamación de una pandemia mundial por la Organización Mundial de la Salud en marzo del año 2020 (WHO (World Health Organization), 2020). Con el objetivo de reducir la tasa de los contagios de la enfermedad se han llevado a cabo distintas medidas restrictivas, entre las que destacan los confinamientos domiciliarios y el distanciamiento social como las más empleadas (Anderson et al., 2020). Tanto el miedo al contagio como el efecto psicológico negativo de las medidas establecidas para controlar la transmisión, tales como la falta de contacto social o el aumento de la tasa de desempleo, han derivado en un aumento del malestar psicológico de la población (Wang et al., 2020).

¹ Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología, Universidad de Granada.

Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Universidad de Granada.

² Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Universidad de Granada.

³ Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología, Universidad de Granada.

Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Universidad de Granada.

⁴ Departamento de Psicología. Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid.

1. En relación a las mujeres embarazadas, que tal y como se comentó anteriormente
2. presentan una prevalencia mayor de estrés y psicopatologías que las mujeres que no se
3. encuentran en dicha etapa vital, durante la pandemia además han mostrado un aumento
4. significativo de los niveles de estrés, incluido tanto el estrés general como el estrés espe-
5. cífico del embarazo y, un aumento de los síntomas de ansiedad (Boekhorst et al., 2021;
6. Lebel et al., 2020; Medina-Jimenez et al., 2020; Puertas-Gonzalez, Mariño-Narvaez, et al.,
7. 2021; Romero-Gonzalez et al., 2021). Dicha sintomatología experimentada de forma du-
8. radera durante el embarazo incrementa el riesgo de preeclampsia, aumenta la probabili-
9. dad de desarrollar depresión posparto, de sufrir abortos, partos prematuros y aumenta la
10. probabilidad de que el bebé presente bajo peso al nacer y bajas puntuaciones en el test
11. de Apgar (Accortt et al., 2015; Bayrampour et al., 2016; Caparros-Gonzalez et al., 2017;
12. Coussons-Read, 2013; Qu et al., 2017; Romero-Gonzalez, Puertas-Gonzalez, Mariño-Nar-
13. vaez, et al., 2020; Stein et al., 2014).

14. Por otro lado, las mujeres embarazadas con mayor capacidad de anteponerse a las si-
15. tuaciones adversas y adaptarse mejor a los cambios podrían presentar un menor aumento
16. de estrés y ansiedad. Así, la resiliencia que representa el conjunto de recursos personales
17. que permiten a los individuos hacer frente a los estresores y las dificultades de manera
18. óptima (Fletcher y Sarkar, 2013; Newman, 2005), puede jugar un papel importante como
19. amortiguador del aumento de la angustia psicológica que han presentado las mujeres
20. embarazadas durante la pandemia.

21. Por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo investigaciones que permitan arrojar luz
22. sobre las variables que podrían amortiguar los efectos negativos de la pandemia en la sa-
23. lud psicológica de las mujeres durante el embarazo. De este modo, se podrían desarrollar
24. e implementar programas psicológicos de prevención específicos, adecuados y efectivos.
25. Así, el objetivo del presente estudio es comprobar si las mujeres embarazadas durante
26. la pandemia por COVID-19 con mayores niveles de resiliencia, presentan menores niveles
27. de estrés y sintomatología ansiosa que las mujeres embarazadas con menores niveles de
28. resiliencia, en relación con el trimestre de embarazo en el que se encuentran.

MÉTODO

Participantes

34. El estudio contó con un total 192 mujeres gestantes ($M = 33,95$ años de edad; DT
35. $= 3,85$). De estas, 53 mujeres embarazadas se encontraban en el primer trimestre de em-
36. barazo y fueron divididas en dos grupos (31 baja resiliencia; 22 alta resiliencia), 78 en el
37. segundo trimestre (34 baja resiliencia; 44 alta resiliencia) y 61 en el tercer trimestre (29
38. baja resiliencia; 32 alta resiliencia).

39. Los siguientes fueron los requisitos de inclusión en el estudio: ser mayor de 18 años,
40. estar embarazada y saber leer y escribir en español. Por otro lado, encontrarse en trata-
41. miento activo con psicofármacos fue el criterio de exclusión.

42. Todas las participantes recibieron información sobre el proceso y los objetivos del
43. estudio y su participación en el mismo fue voluntaria. Este trabajo fue aprobado por el
44. Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada (referencia 881).

Instrumentos

Los instrumentos de evaluación psicológica empleados fueron los siguientes:

- **Escala de Resiliencia Connor-Davidson, CD-RISC** (Connor y Davidson, 2003; Notario-Pacheco et al., 2011). Este instrumento evalúa el concepto de resiliencia, entendido como la capacidad individual para tolerar experiencias estresantes (cambios, problemas personales, enfermedades, fracaso, etc.). Consta de 10 ítems con estilo de respuesta tipo Likert (0 = casi nunca; 4 = casi siempre). La versión española tiene un índice de fiabilidad Alpha de Cronbach de 0.86 (Notario-Pacheco et al., 2011).
- **Escala de Estrés Percibido, EEP** (Cohen et al., 1983; Remor, 2006). Evalúa el grado en que distintas situaciones se perciben como estresantes y consta de 14 ítems con cinco opciones de respuesta. La puntuación total varía entre 0 y 56, indicando una mayor puntuación, mayor nivel de estrés percibido. La escala ha demostrado una fiabilidad adecuada, con una Alpha de Cronbach de 0,81.
- **Cuestionario de Preocupaciones Prenatales (PDQ por sus siglas en inglés)** (Caparros-Gonzalez et al., 2019; Yali y Lobel, 2009). Se trata de una escala de 12 ítems que mide el estrés específico del embarazo relacionado con las preocupaciones maternas sobre el mismo, como los problemas médicos, cambios corporales, síntomas físicos, el parto, y la salud del bebé. Las respuestas se dan utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos. El coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach es de 0,71 en su versión española (Caparros-Gonzalez et al., 2019).
- **Escala de 90 Síntomas Revisada, SCL-90-R** (Caparrós-Caparrós et al., 2007; Derogatis, 1994). Evalúa sintomatología psicopatológica a través de 90 con un estilo de respuesta tipo Likert. La escala posee nueve dimensiones primarias de las que se emplearon la dimensión de ansiedad y la dimensión de obsesión-compulsión. Los índices de fiabilidad Alpha de Cronbach varían entre entre 0,81 y 0,90, lo que indica una buena fiabilidad.

Procedimiento

Las participantes fueron reclutadas a través internet, especialmente de redes sociales (foros de internet, *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, etc.) y por muestreo de bola de nieve. Las participantes fueron evaluadas entre marzo de 2020 y marzo de 2021 durante la pandemia por la COVID-19. Todos los instrumentos de evaluación comentados anteriormente se crearon en formato digital, utilizando *Google Forms*, para que las participantes los pudiesen cumplimentar a través del ordenador, móvil y otros dispositivos.

Finalmente, las participantes que habían participado y que cumplían los criterios de participación en el estudio, se dividieron en dos grupos en cada trimestre en función de sus puntuaciones en el CD-RISC, siendo 27 el punto de corte entre los grupos de alta y baja resiliencia (García-León et al., 2019; Notario-Pacheco et al., 2011).

En relación a los análisis estadísticos, con el objetivo de comprobar si ambos grupos (grupo de baja resiliencia y grupo de alta resiliencia) en cada trimestre de embarazo se encontraba igualados en las principales variables sociodemográficas y obstétricas, se realizaron distintas pruebas *t* de *Student* (variables continuas) y Chi-cuadrado (variables ca-

1. tegóricas). Puesto que los grupos se encontraban igualados en la mayoría de las variables
 2. sociodemográficas y obstétricas, se procedió a la comparación de los grupos a través de
 3. distintas *t* de *Student* en relación con las variables estrés percibido, estrés específico del
 4. embarazo, ansiedad y obsesión-compulsión.

5. Los análisis estadísticos fueron llevados a cabo con el paquete estadístico Statistical
 6. Program for Social Sciences (SPSS) versión 27.0 para Windows (SPSS, Armonk, New
 7. York).

10. RESULTADOS

12. Descripción de la muestra

13. Las 192 participantes del estudio fueron divididas en relación con el trimestre de em-
 14. barazo en el que se encontraban. Además, las participantes en cada trimestre fueron divi-
 15. didas en dos grupos en relación con sus niveles de resiliencia (grupo de alta resiliencia y
 16. grupo de baja resiliencia) evaluados con el CD-RISC.

17. En relación al primer trimestre de embarazo, los dos grupos se encontraban igualados
 18. en la mayoría de las principales variables sociodemográficas y obstétricas a excepción del
 19. método de embarazo, ya que en el grupo de alta resiliencia 100 % de las participantes
 20. había sido espontáneo ($\chi^2 = 4,802$; $p = ,028$), mientras que en el grupo de baja resiliencia
 21. el 19,4 % había sido a través de un tratamiento de fertilidad y el 80,6 % de manera espon-
 22. tánea. Estos resultados se encuentran en la tabla 3.1.

24. TABLA 3.1

25. *Comparación de las variables sociodemográficas y obstétricas entre los grupos de baja y*
 26. *alta resiliencia en el primer trimestre de embarazo*

		Grupo baja resiliencia (n = 31) M(DT) / %	Grupo alta resiliencia (n = 22) M(DT) / %	<i>t</i> / χ^2	<i>p</i>
<i>Variables Sociodemográficas</i>					
Edad		35,13 (3,64)	33,86 (3,41)	1,279	,207
Semanas de embarazo		10,06 (2,19)	9,82 (2,68)	0,367	,715
Pareja/Casada	Sí	96,8 %	100 %	0,723	,395
	No	3,2 %	0 %		
Nacionalidad	Española	77,4 %	86,4 %	0,672	,412
	Otra	22,6 %	13,6 %		
Nivel de estudios	Secundarios	16,1 %	13,6 %	0,062	,803
	Universitarios	83,9 %	86,4 %		
<i>Información Obstétrica</i>					
Primípara	Sí	61,3 %	54,5 %	0,241	,623
	No	38,7 %	45,5 %		

TABLA 3.1 (continuación)

		Grupo baja resiliencia (n = 31) M(DT) / %	Grupo alta resiliencia (n = 22) M(DT) / %	t / χ^2	p
Método de embarazo	Espontáneo	80,6 %	100 %	4,802	,028*
	Tratamiento de fertilidad	19,4 %	0 %		
Embarazo de riesgo	Sí	22,6 %	18,2 %	0,151	,697
	No	77,4 %	81,8 %		

Nota: * = diferencia estadísticamente significativa

En lo que respecta al segundo trimestre, ambos grupos también se hallaban iguales en mayoría de las principales variables sociodemográficas y obstétricas. Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en nacionalidad ($\chi^2 = 4,128$; $p = ,042$), donde el 100 % de las participantes del grupo de alta resiliencia presentaban nacionalidad española frente al 88,6 % en grupo de baja resiliencia. Además, se hallaron diferencias significativas en relación con el número de participantes con embarazo de riesgo entre los grupos ($\chi^2 = 4,175$; $p = ,041$), presentando el 14,7 % de las participantes del grupo de alta resiliencia embarazo de riesgo frente al 2,3 % en el grupo de baja resiliencia. Estos resultados pueden verse en la tabla 3.2.

TABLA 3.2

Comparación de las variables sociodemográficas y obstétricas entre los grupos de baja y alta resiliencia en el segundo trimestre de embarazo

		Grupo baja resiliencia (n = 34) M(DT) / %	Grupo alta resiliencia (n = 44) M(DT) / %	t / χ^2	p
<i>Variables Sociodemográficas</i>					
Edad		34,50 (1,50)	33,52 (3,97)	1,359	,178
Semanas de embarazo		20,29 (3,83)	19,80 (4,26)	0,535	,594
Pareja/Casada	Sí	97,1 %	97,7 %	0,034	,853
	No	2,9 %	2,3 %		
Nacionalidad	Española	100 %	88,6 %	4,128	,042*
	Otra	0 %	11,4 %		
Nivel de estudios	Primarios	0 %	2,3 %	0,831	,660
	Secundarios	20,6 %	18,2 %		
	Universitarios	79,4 %	79,5 %		

TABLA 3.2 (continuación)

		Grupo baja resiliencia (n = 34) M(DT) / %	Grupo alta resiliencia (n = 44) M(DT) / %	t / χ^2	p
<i>Información Obstétrica</i>					
Primípara	Sí	61,8 %	65,9 %	0,143	,705
	No	38,2 %	34,1 %		
Método de embarazo	Espontáneo	85,3 %	88,6 %	0,192	,662
	Tratamiento de fertilidad	14,7 %	11,4 %		
Embarazo de riesgo	Sí	14,7 %	2,3 %	4,175	,041*
	No	85,3 %	97,7 %		

Nota. * = diferencia estadísticamente significativa

Por último, entre los grupos de baja y alta resiliencia en el tercer trimestre no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las principales variables sociodemográficas y obstétricas. Estos resultados pueden consultarse en la tabla 3.3.

TABLA 3.3

Comparación de las variables sociodemográficas y obstétricas entre los grupos de baja y alta resiliencia en el tercer trimestre de embarazo

		Grupo baja resiliencia (n = 29) M(DT) / %	Grupo alta resiliencia (n = 32) M(DT) / %	t / χ^2	p
<i>Variables Sociodemográficas</i>					
Edad		33,62 (4,73)	33,19 (4,84)	0,353	,725
Semanas de embarazo		31,24 (3,79)	32,16 (4,04)	-0,910	,367
Pareja/Casada	Sí	96,6 %	90,6 %	0,872	,350
	No	3,4 %	9,4 %		
Nacionalidad	Española	86,2 %	90,6 %	0,292	,589
	Otra	13,8 %	9,4 %		
Nivel de estudios	Primarios	3,4 %	0 %	1,228	,541
	Secundarios	20,7 %	25 %		
	Universitarios	75,9 %	75 %		

TABLA 3.3 (continuación)

		Grupo baja resiliencia (n = 29) M(DT) / %	Grupo alta resiliencia (n = 32) M(DT) / %	t / χ^2	p
<i>Información Obstétrica</i>					
Primípara	Sí	55,2 %	59,4 %	0,110	,740
	No	44,8 %	40,6 %		
Método de embarazo	Espontáneo	89,7 %	90,6 %	0,016	,899
	Tratamiento de fertilidad	10,3 %	9,4 %		
Embarazo de riesgo	Sí	10,3 %	9,4 %	0,016	,899
	No	89,7 %	90,6 %		

Diferencias en las variables de estrés y ansiedad

Las comparaciones a través de la prueba *t* de Student entre los grupos de baja y alta resiliencia en el primer trimestre de embarazo arrojaron diferencias significativas en la EEP ($t = 3,169$; $p = ,003$; $d = ,89$) y en el PDQ ($t = 2,718$; $p = ,009$; $d = ,78$), donde el grupo de baja resiliencia presentó puntuaciones más altas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las dimensiones ansiedad ni obsesión-compulsión del SCL-90-R. Estos resultados se pueden encontrar en la figura 3.1.

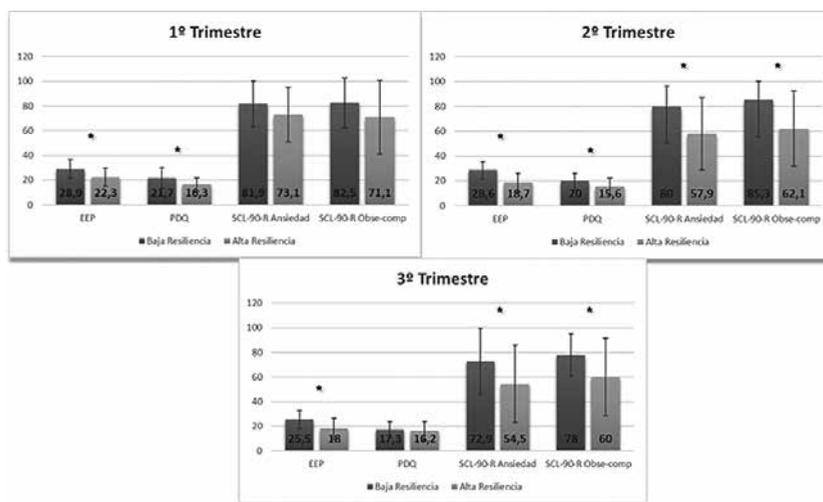


Figura 3.1. Comparaciones a través de la *t* de Student en las variables de estrés y ansiedad, entre los grupos de baja y alta resiliencia, en relación con el trimestre de embarazo en el que se encuentran.

Nota. * = diferencia estadísticamente significativa

1. En el segundo trimestre de embarazo se hallaron diferencias significativas entre los
2. grupos de alta y baja resiliencia en la EEP ($t = 6,239$; $p = ,001$; $d = 1,41$, en el PDQ ($t =$
3. $3,038$; $p = ,003$; $d = ,70$), en la dimensión ansiedad del SCL-90-R ($t = 4,261$; $p = ,001$; d
4. $= ,94$) y en la dimensión obsesión-compulsión del SCL-90-R ($t = 4,428$; $p = ,001$; $d = ,97$).
5. El grupo de baja resiliencia presentó puntuaciones más altas en dichas escalas. Estos re-
6. sultados se pueden consultar en la figura 3.1.

7. En relación al tercer trimestre de embarazo, se encontraron diferencias significativas
8. entre los grupos de alta y baja resiliencia en la EEP ($t = 3,669$; $p = ,001$; $d = ,94$), en la
9. dimensión ansiedad del SCL-90-R ($t = 2,450$; $p = ,017$; $d = ,63$) y en la dimensión obse-
10. sión-compulsión del SCL-90-R ($t = 2,818$; $p = ,007$; $d = ,71$). El grupo de baja resiliencia
11. presentó puntuaciones más altas en todas las escalas. Por otro lado, no se hallaron dife-
12. rencias significativas en el PDQ. Estos resultados se pueden ver en la figura 3.1.

13. DISCUSIÓN

14. El objetivo del presente estudio fue comprobar si las mujeres embarazadas durante la
15. pandemia por la COVID-19 con mayores niveles de resiliencia, presentaban menores nive-
16. les de estrés y sintomatología ansiosa que las mujeres embarazadas con menores niveles
17. de resiliencia, en relación con el trimestre de embarazo en el que se encontraban. Según
18. los resultados obtenidos, se puede afirmar que las mujeres embarazadas durante la pan-
19. demia por la COVID-19 que contaban con mayores niveles de resiliencia mostraron me-
20. nores niveles de estrés y ansiedad. Específicamente, las mujeres embarazadas con mayores
21. niveles de resiliencia que se encontraban en el primer trimestre de embarazo, presentaron
22. en nuestro estudio menos estrés percibido y preocupaciones prenatales; las que se encon-
23. traban en el segundo trimestre de embarazo manifestaron menos estrés percibido, preocu-
24. paciones prenatales, síntomas de obsesión-compulsión y ansiedad; y las que se hallaban
25. en el tercer trimestre de embarazo mostraron menos estrés percibido, síntomas de obse-
26. sión-compulsión y ansiedad.

27. Por un lado, estos resultados van en la línea de los estudios que han encontrado, pre-
28. viamente a la pandemia por la COVID-19, una asociación inversa entre los niveles de
29. resiliencia de las mujeres embarazadas y los niveles de estrés (García-León et al., 2019).
30. Puesto que la pandemia se puede considerar un evento estresante, ya que, es una situación
31. novedosa, impredecible e incontrolable (Craske y Stein, 2016; Puertas-Gonzalez, Mari-
32. ño-Narvaez, et al., 2021), puede ocasionar un incremento tanto del estrés percibido como
33. del estrés específico del embarazo. Por lo tanto, las mujeres con altos niveles de resiliencia,
34. que representa el conjunto de herramientas para adaptarse a las situaciones adversas de
35. manera óptima y manejar mejor la incertidumbre, es posible que se hayan adaptado de
36. manera más eficaz a los efectos directos e indirectos derivados de la pandemia. Así, éstas
37. han podido mediar mejor con el cambio radical de vida que ha supuesto la pandemia y
38. las medidas de contención de la enfermedad, como las restricciones de movilidad o la
39. falta de contacto social, experimentando un incremento menor de sus niveles de estrés.

40. Por otro lado, nuestros resultados también están en concordancia con los que han
41. encontrado un relación inversa entre resiliencia y ansiedad en otras poblaciones durante
42.
43.
44.

la pandemia (Rodríguez-Hidalgo et al., 2020) y en mujeres embarazadas antes de la pandemia (García-León et al., 2019). La sensación de soledad por los confinamientos domiciliarios, el miedo al contagio y sus consecuencias y los altos niveles de estrés, derivados de la incertidumbre experimentados durante la pandemia, puede aumentar los síntomas ansiosos (Romero-Gonzalez, Puertas-Gonzalez, Mariño-Narvaez, et al., 2020; Wang et al., 2020) y los rituales de higiene para prevenir el contagio, aumentando las obsesiones y compulsiones (French y Lyne, 2020). De esta manera, nuevamente una mejor capacidad de adaptación a esta situación adversa y novedosas, también amortigua el aumento de los niveles de ansiedad, incluidos los síntomas de obsesiones y compulsiones.

A modo de conclusión, se puede afirmar que la resiliencia es una capacidad clave para la salud mental en las mujeres embarazadas en situaciones de crisis, como una pandemia. De este modo, mayor desarrollo de esta capacidad podría reducir o paliar los efectos psicológicos negativos derivados de dichos acontecimientos adversos. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones clínicas, ya que, ponen de manifiesto la necesidad de promover y aplicar, durante la pandemia, programas de intervención psicológica que se han demostrado eficaces para aumentar la resiliencia en mujeres embarazadas antes y durante la pandemia (Puertas-Gonzalez et al., 2021; Puertas-Gonzalez, Romero-Gonzalez, et al., 2021; Romero-Gonzalez, Puertas-Gonzalez, Strivens-Vilchez, et al., 2020).

REFERENCIAS

- Accortt, E. E., Cheadle, A. C. D. y Schetter, C. D. (2015). Prenatal Depression and Adverse Birth Outcomes: An Updated Systematic Review. *Maternal and child health journal*, 19(6), 1306-1337. <https://doi.org/10.1007/s10995-014-1637-2>
- Anderson, R. M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D. y Hollingsworth, T. D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic? *The Lancet*, 395(10228), 931-934. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30567-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30567-5)
- Bayrampour, H., Tomfohr, L. y Tough, S. (2016). Trajectories of perinatal depressive and anxiety symptoms in a community cohort. *Journal of Clinical Psychiatry*, 77(11), e1467-e1473. <https://doi.org/10.4088/JCP.15m10176>
- Boekhorst, M. G. B. M., Muskens, L., Hulsbosch, L. P., Van Deun, K., Bergink, V., Pop, V. J. M. y van den Heuvel, M. I. (2021). The COVID-19 outbreak increases maternal stress during pregnancy, but not the risk for postpartum depression. *Archives of Women's Mental Health*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s00737-021-01104-9>
- Caparrós-Caparrós, B., Villar-Hoz, E., Juan-Ferrer, J. y Viñas-Poch, F. (2007). Symptom Check-List-90-R: Fiabilidad, datos normativos y estructura factorial en estudiantes universitarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 781-794.
- Caparros-Gonzalez, R. A., Perra, O., Alderdice, F., Lynn, F., Lobel, M., García-García, I. y Peralta-Ramírez, M. I. (2019). Psychometric validation of the Prenatal Distress Questionnaire (PDQ) in pregnant women in Spain. <https://doi.org/10.1080/03630242.2019.1584143>, 59(8), 937-952. <https://doi.org/10.1080/03630242.2019.1584143>
- Caparros-Gonzalez, R. A., Romero-Gonzalez, B., Strivens-Vilchez, H., Gonzalez-Perez, R., Martinez-Augustin, O. y Peralta-Ramirez, M. I. (2017). Hair cortisol levels, psychological

1. stress and psychopathological symptoms as predictors of postpartum depression. *PLoS ONE*, 12(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182817>
- 2.
3. Cetin, O., Guzel Ozdemir, P., Kurdoglu, Z. y Sahin, H. G. (2017). Investigation of maternal psychopathological symptoms, dream anxiety and insomnia in preeclampsia. *Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*, 30(20), 2510-2515. <https://doi.org/10.1080/14767058.2016.1254185>
- 4.
- 5.
6. Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). Perceived Stress Scale. En *Journal of Health and Social Behavior*.
- 7.
8. Connor, K. M. y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/DA.10113>
- 9.
10. Coussons-Read, M. E. (2013). Effects of prenatal stress on pregnancy and human development: Mechanisms and pathways. En *Obstetric Medicine* (Vol. 6, Número 2, pp. 52-57). Royal Society of Medicine Press Ltd. <https://doi.org/10.1177/1753495X12473751>
- 11.
12. Craske, M. G. y Stein, M. B. (2016). Anxiety. *The Lancet*, 388(10063), 3048-3059. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30381-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30381-6)
- 13.
14. Derogatis, L. R. (1994). Symptom Checklist-90-R (SCL-90-R): Administration, scoring, and procedures manual (3rd ed.). *Minneapolis, MN: NCS Pearson*.
- 15.
16. Field, T. (2017). Prenatal anxiety effects: A review. *Infant Behavior and Development*, 49(August), 120-128. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.08.008>
- 17.
18. Fletcher, D. y Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- 19.
20. French, I. y Lyne, J. (2020). Acute exacerbation of OCD symptoms precipitated by media reports of COVID-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.61>
- 21.
22. García-León, M. Á., Pérez-Mármol, J. M., Gonzalez-Pérez, R., García-Ríos, M. del C. y Peralta-Ramírez, M. I. (2019). Relationship between resilience and stress: Perceived stress, stressful life events, HPA axis response during a stressful task and hair cortisol. *Physiology and Behavior*, 202(February), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2019.02.001>
- 23.
24. Lebel, C., MacKinnon, A., Bagshawe, M., Tomfohr-Madsen, L. y Giesbrecht, G. (2020). Elevated depression and anxiety symptoms among pregnant individuals during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277(August), 5-13. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.126>
- 25.
26. Medina-Jimenez, V., Bermudez-Rojas, M. de la L., Murillo-Bargas, H., Rivera-Camarillo, A. C., Muñoz-Acosta, J., Ramirez-Abarca, T. G., Esparza-Valencia, D. M., Angeles-Torres, A. C., Lara-Avila, L., Hernandez-Muñoz, V. A., Madrigal-Tejeda, F. J., Estudillo-Jimenez, G. E., Jacobo-Enciso, L. M., Torres-Torres, J., Espino-y-Sosa, S., Baltazar-Martinez, M., Villanueva-Calleja, J., Nava-Sanchez, A. E., Mendoza-Carrera, C. E., ... Martinez-Portilla, R. J. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on depression and stress levels in pregnant women: A national survey during the COVID-19 pandemic in Mexico. *Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*, 0(0), 1-3. <https://doi.org/10.1080/14767058.2020.1851675>
- 27.
- 28.
29. Newman, R. (2005). APA's resilience initiative. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 227-229. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.227>
- 30.
31. Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spa-
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

- nish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63> 1.
- Puertas-Gonzalez, J. A., Mariño-Narvaez, C., Peralta-Ramirez, M. I. y Romero-Gonzalez, B. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on pregnant pswomen. *Psychiatry Research*, 301(November 2020), 113978. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113978> 2.
- Puertas-gonzalez, J. A., Mariño-narvaez, C., Romero-gonzalez, B. y Peralta-ramirez, M. I. (2021). *behavioral sciences Stress and Psychopathology Reduction in Pregnant Women through Online Cognitive Behavioural Therapy during COVID-19: A Feasibility Study*. 3.
- Puertas-Gonzalez, J. A., Romero-Gonzalez, B., Mariño-Narvaez, C., Cruz-Martinez, M. y Peralta-Ramirez, M. I. (2021). La terapia cognitiva-conductual como amortiguadora de los efectos psicológicos negativos del confinamiento por la COVID-19 en mujeres embarazadas. *Revista española de salud pública*, 95. 4.
- Qu, F., Wu, Y., Zhu, Y.-H., Barry, J., Ding, T., Baio, G., Muscat, R., Todd, B. K., Wang, F.-F. y Hardiman, P. J. (2017). The association between psychological stress and miscarriage: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 7(1), 1731. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-01792-3> 5.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006004> 6.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I. y Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology*, 11(November). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797> 7.
- Romero-Gonzalez, B., Caparros-Gonzalez, R. A., Gonzalez-Perez, R., Garcia-Leon, M. A., Arco-Garcia, L. y Peralta-Ramirez, M. I. (2020). “I am pregnant. Am I different?”: Psychopathology, psychological stress and hair cortisol levels among pregnant and non-pregnant women. *Journal of Psychiatric Research*, 131, 235-243. <https://doi.org/10.1016/j.jpsy-chires.2020.09.023> 8.
- Romero-Gonzalez, B., Puertas-Gonzalez, J. A., Mariño-Narvaez, C. y Peralta-Ramirez, M. I. (2020). Variables del confinamiento por COVID-19 predictoras de sintomatología ansiosa y depresiva en mujeres embarazadas. *Medicina Clínica*, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.10.002> 9.
- Romero-Gonzalez, B., Puertas-Gonzalez, J. A., Mariño-Narvaez, C. y Peralta-Ramirez, M. I. (2021). Confinement variables by COVID-19 predictors of anxious and depressive symptoms in pregnant women. *Medicina Clínica (English Edition)*, 156(4), 172-176. <https://doi.org/10.1016/j.medcle.2020.10.010> 10.
- Romero-Gonzalez, B., Puertas-Gonzalez, J. A., Strivens-Vilchez, H., Gonzalez-Perez, R. y Peralta-Ramirez, M. I. (2020). Effects of cognitive-behavioural therapy for stress management on stress and hair cortisol levels in pregnant women: A randomised controlled trial. *Journal of Psychosomatic Research*, 135, 110162. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHORES.2020.110162> 11.
- Stein, A., Pearson, R. M., Goodman, S. H., Rapa, E., Rahman, A., McCallum, M., Howard, L. M. y Pariante, C. M. (2014). Effects of perinatal mental disorders on the fetus and child. *The Lancet*, 384(9956), 1800-1819. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61277-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61277-0) 12.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., Choo, F. N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V. K. y Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general po- 13.

1. pulation during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87(April),
2. 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
3. WHO (World Health Organization), W. H. (2020). *Statement on the second meeting of the In-*
4. *ternational Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of no-*
5. *vel coronavirus (2019-nCoV)*. [https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-cor-](https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/grc-741027)
6. *navirus-2019-ncov/resource/pt/grc-741027*
7. Woody, C. A., Ferrari, A. J., Siskind, D. J., Whiteford, H. A. y Harris, M. G. (2017). A syste-
8. matic review and meta-regression of the prevalence and incidence of perinatal depression.
9. *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.05.003>
10. Yali, A. M. y Lobel, M. (2009). Coping and distress in pregnancy: An investigation of medi-
11. cally high risk women, 20(1), 39-52. <https://doi.org/10.3109/01674829909075575>
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

4

Publicidad y emociones. La covid-19 como eje de la comunicación

Blanca García Gómez, Marta Salcedo Ausejo y Alfonso Gómez Aguirre¹

INTRODUCCIÓN

La irrupción del COVID-19 a finales de 2019 marcó una obligada transformación en todos los ámbitos de la vida y en todos los rincones del mundo. Lo desconocido de la situación imprimió un plus de respeto, miedo, prudencia... en definitiva, un mix de emociones hasta nunca vividas.

Así podemos decir que la pandemia lo cambió todo o casi todo, principalmente porque cambió a las personas, privándoles incluso de su bien máspreciado: la libertad. Y todo ello trajo consigo tanto un cambio de hábitos, como de prioridades en la sociedad.

En el ámbito empresarial, la publicidad es siempre un reflejo de las tendencias sociales. Así las cosas y, como no podía ser de otro modo, fruto de la realidad surgida de la mano de la pandemia, el mensaje publicitario se ha hecho eco de las inquietudes de los consumidores en relación con el virus, de la respuesta empresarial ante una situación hostil y desconocida o del cambio de hábitos derivado del riesgo para la salud, entre otros aspectos.

Es precisamente el objetivo de este trabajo analizar diferentes campañas publicitarias lanzadas durante la época de pandemia, concretamente aquellas que usaron como eje de la comunicación la COVID-19 y sus efectos. El estudio del continente y el contenido del mensaje, centrado en el uso de las emociones como elemento clave de aquel, nos permitió concluir que las empresas se han decantado por el uso de un mensaje optimista, capaz de ofrecer esperanza a la población. Todo ello unido a la opinión vertida por los consumidores, favorables a los argumentos en positivo, muestra la eficacia de una línea publicitaria empática, capaz de lograr que el espectador se sienta identificado con los sentimientos mostrados en los spots.

¹ Universidad de Valladolid

1. LAS ACCIONES PUBLICITARIAS EN ÉPOCA DE PANDEMIA. 2. EL IMPACTO DE LA COVID-19 3.

4. Son muchas las definiciones de publicidad que se han publicado en la literatura sobre
5. economía y empresa. Todas con un denominador común, su carácter persuasivo sobre el
6. individuo, que pretende provocar una respuesta cognitiva, captando el interés del usuario,
7. a la que sigue una afectiva que provoca el deseo del consumidor por el producto anuncia-
8. do. Es un esquema clásico de estímulo-respuesta entre el emisor y el receptor.
9.

10. Si bien en el pasado la publicidad empleaba argumentos racionales para ofrecer un
11. motivo de compra del producto, la saturación en el volumen de mensajes a los que el in-
12. dividuo está expuesto en la actualidad, hacen que las empresas tengan que buscar otros
13. contenidos sobre los que pivotar su oferta comercial y estos se sitúan dentro de la esfera
14. de las emociones. Y es que el individuo es pura emoción y ello se refleja en sus elecciones
15. comerciales; no en vano los expertos afirman que el 80 % de nuestras decisiones de compra
16. son emocionales. Además, «las emociones procesan la información sensorial en una
17. quinta parte del tiempo que necesita nuestro cerebro consciente y cognitivo para asimilar
18. dicha información» (Hill, 2010).

19. Ello explica que cada vez existan más psicólogos en las agencias de publicidad pues la
20. comprensión del comportamiento de elección del consumidor basado en sus emociones,
21. es clave para adoptar estrategias de mercado exitosas (Marín, 2021, Díaz, 2019 o Kahne-
22. man, 2012). Dicho de otro modo, las marcas intentan crear vínculos emocionales con los
23. consumidores, yendo más allá de los argumentos racionales o de los beneficios del pro-
24. ducto (Roberts, 2005). No en vano, en ciertas ocasiones, los consumidores, cuando están
25. influenciados por una emoción fuerte, actúan de manera impulsiva, sin hacer uso de sus
26. habilidades de razonamiento (Frauchaux, 2019). En este caso, la decisión no la toma la
27. parte racional del cerebro, sino la emocional, lo cual remarca la idea de que las empresas
28. han de llegar con el mensaje publicitario a la parte emocional del cerebro.

29. Así las cosas, nuestro cerebro emocional y nuestro cerebro racional son completa-
30. mente distintos: cuando uno se activa, el otro se duerme (Frauchaux, 2019). Esta información
31. tiene un incalculable valor para las empresas y para las marcas; pensemos en la moraleja:
32. si el mensaje se centra en argumentos emocionales, se logrará provocar una mayor res-
33. puesta afectiva en el consumidor, a la que seguirá una mayor respuesta comportamental,
34. consecuentemente la compra del producto. Según un estudio realizado en la University of
35. Southern California, las campañas publicitarias con contenido puramente emocional tie-
36. nen una rentabilidad mayor del 31 %, mientras que las campañas puramente racionales se
37. quedan en un 16 % (Ahmad, 2018).

38. En la misma línea, Lama (2018) concluye que un mensaje publicitario que apela direc-
39. tamente a las emociones, dejando de lado lo racional, impacta mejor en la mente de los
40. consumidores y logra persuadirlos para que cambien sus patrones de conducta, gustos,
41. preferencias, etc. Así, las emociones son la materia prima del sector audiovisual en el que
42. se apoya la publicidad (Crespo-Pereira et als., 2015). El verdadero reto, por tanto, radica
43. en saber trabajar de forma correcta esas emociones para crear mensajes publicitarios po-
44. sitivos y transferir estos sentimientos a las marcas (Shen y Morris, 2016) de modo que

puedan posicionarse en la mente del consumidor (Gómez, 2016).

Apostamos por tanto por la publicidad emocional como herramienta eficaz para el logro de los objetivos comerciales de la empresa, entendiendo por aquella, la que apela a las emociones de los consumidores para incentivarlos en su decisión de compra.

Pues bien, en la concepción de un mensaje emocional debemos considerar el uso de *insights* o visiones internas, comportamientos innatos sobre los que construir un mensaje basado en algo que toca de lleno al consumidor, algo cotidiano que forma parte de su vida. En definitiva, nos estamos refiriendo a la empatía basada en argumentos emocionales como eje central de la comunicación. En palabras de Quiñones (2014), la empresa debe conectar más que vender y la mejor forma de hacerlo es revelando las verdades humanas (*insights*) y traduciéndolas en la estrategia de marca.

Es por ello que durante el periodo de pandemia muchas empresas cambiaron su mensaje publicitario para introducir aspectos relacionados con las vivencias de los consumidores fruto de la crisis sanitaria. En este caso los *insights* se basaron en la añoranza del contacto físico, la necesidad de respetar las normas de higiene o el miedo a una situación desconocida, entre otros.

A partir del eje central, la empresa ha de decidir cuál va a ser el estilo a usar en la comunicación; esto es: racional, humorístico, informativo, optimista, esperanzador, entre otros. La tabla 4.1 recoge, a modo de resumen, las campañas analizadas para esta investigación, clasificadas en función del contenido del mensaje.

TABLA 4.1
Resumen de las campañas analizadas

Empresa	Nombre de la campaña	Tono	Tema
Cinépolis	El cine nos enseñó que siempre hay un final feliz	Emotivo Optimista	Confinamiento
Zalando	Volveremos a abrazarnos	Emotivo Optimista	Medidas sanitarias
Netflix	El regreso más esperado	Humorístico	Confinamiento
Audi	Mantengamos la distancia para estar más unidos	Informativo	Medidas sanitarias
McDonald's	Estando separados un tiempo podremos estar para siempre juntos	Informativo	Medidas sanitarias
MasterCard	Separados para guardar la distancia de seguridad	Informativo	Medidas sanitarias
KFC	Can't finger-lick anymore	Informativo Humorístico	Medidas sanitarias
Mercado libre	Codo con codo, hasta que llegue lo mejor	Informativo Humorístico	Medidas sanitarias
Banco Sabadell	Estar donde estés	Informativo y optimista	Actualidad

TABLA 4.1 (continuación)

Empresa	Nombre de la campaña	Tono	Tema
Heineken	Connections	Humorístico	Confinamiento
Burger King	The Social Distancing Whopper	Humorístico	Confinamiento
Vodafone Yu	No somos irresponsables, somos YU	Humorístico	Medidas sanitarias
Starbucks	Thank you for wearing a mask in store	Humorístico Informativo	Medidas sanitarias
Comercios de Teror	Teror se queda en casa	Informativo De apoyo	Servicio a domicilio
Coca-Cola	Gracias	Emotivo De apoyo	Servicios esenciales
McDonald's	Big Good	Emotivo De apoyo	Dificultades por la pandemia
Coca-Cola	Permanecer alejados es la mejor manera de permanecer unidos	Informativo Optimista	Medidas sanitarias
Karsten	For those who always see the glass as half full	Informativo Optimista	Confinamiento Servicio a domicilio
Ministerio de Sanidad	Este virus lo paramos unidos	Informativo Optimista	Confinamiento
Gobierno de Canarias	El último regalo	Informativo Pesimista	Actualidad
Comunidad de Madrid	No te saltes la vida	Informativo Pesimista	Actualidad

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Sin duda, una gran mayoría de empresas deciden apelar al humor con el objetivo de conseguir llegar al público y dejar un buen recuerdo, tanto de la marca como del producto anunciado. La dificultad de este estilo radica en la adaptación del mensaje (contenido y contenido) al tema a tratar ya que el uso de un tono humorístico en cuestiones delicadas puede causar el enfado del público y su reacción negativa. Son muchas las campañas relacionadas con la pandemia que han optado por este enfoque, de manera que conecten con los espectadores, con un uso muy delicado de los elementos creativos. El humor es un elemento capaz de generar una gran empatía si se sabe usar de la forma adecuada. Por ejemplo, mezclar el humor con el argumento informativo educacional ha sido muy recurrente. Concretamente, las empresas han contribuido a través de sus campañas a transmitir, en clave de humor, las medidas impuestas por el gobierno para protegernos del virus y prevenir los contagios, contribuyendo así a recordar al público qué se debe hacer y aclarar cualquier duda que hubiera al respecto. En este caso la publicidad tiene un retorno mayor para el ciudadano puesto que le aporta utilidad informativa.

Otro de los *insights* usados por las campañas durante la pandemia fue la solidaridad ciudadana, aspecto que genera una respuesta afectiva muy positiva en la población. En

este sentido la incorporación de acciones solidarias para los más afectados, así como nuevos servicios destinados a facilitar el confinamiento han nutrido algunas líneas publicitarias, cosechando una respuesta muy receptiva.

Otra línea argumental que apuesta de forma clara por las emociones es aquella que usa el agradecimiento hacia quienes han sufrido especialmente durante el periodo de pandemia, como los trabajadores de primera línea o de sectores especialmente castigados como la agricultura y la ganadería.

También desde un enfoque emocional, pero con un tono de optimismo, encontramos apuestas publicitarias de éxito. Transmitir ilusión, junto con un sentimiento de unidad y colaboración para salir de una situación compleja genera una respuesta afectiva muy positiva en una población que necesita recibir mensajes de ánimo. De nuevo estamos ante contenidos capaces de generar empatía.

Finalmente, encontramos el argumento disociativo, pesimista, centrado en hacer ver las consecuencias de no respetar las normas, como medio para conseguir que los ciudadanos se comporten de forma solidaria. Este tipo de campañas, muy provocativas, puede generar rechazo entre los destinatarios, máxime cuando la crudeza del mensaje o de las imágenes genera dolor.

LA PERCEPCIÓN DE LOS CONSUMIDORES SOBRE EL EJE PUBLICITARIO. EL USO DE LAS EMOCIONES DURANTE EL PERIODO DE PANDEMIA

Para conocer la percepción que los consumidores tienen de las campañas publicitarias que usaron como tema central o eje algún aspecto relativo a la pandemia de COVID-19, diseñamos un estudio a través de encuesta cuyas principales características técnicas se recogen en la tabla 4.2.

TABLA 4.2
Ficha técnica de la encuesta

Características	
Elemento muestral	Individuo
Procedimiento de muestreo	De conveniencia
Tamaño muestral	206 individuos
Error muestral	± 4,6 %
Nivel de confianza	95 %
Tiempo	Enero de 2021
Fuente de información	Encuesta <i>online</i>

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La COVID-19 como eje publicitario. Percepción general del consumidor

La tabla 4.3 recoge los resultados relativos a la opinión de los encuestados sobre la inclusión del tema «coronavirus» en las campañas publicitarias. De los datos se deduce el alto nivel de saturación de la población hacia el uso de la citada temática, ello pese a que comprenden que su uso en la publicidad ayuda a la sensibilización de los ciudadanos. No en vano consideran que son mensajes con una alta carga de sentimentalismo.

Bien es cierto que la publicidad es una herramienta, que como ya hemos indicado, tiene fines claramente comerciales y en esta línea, la mayoría entiende que la introducción de este tema busca generar una viralidad que las empresas usan en su propio beneficio con fines oportunistas.

TABLA 4.3

Descriptivos para la opinión sobre el COVID como argumento publicitario²

Ítem	1	2	3	4	5		Σ
Las marcas y empresas se han aprovechado de la viralidad del momento.	1.5	8.3	24.3	31.6	34.5	3.88	1.03
Son marcas/empresas oportunistas que han usado la pandemia para su propio beneficio.	2.4	12.6	24.3	31.6	29.1	3.71	1.10
Me parece adecuado incluir en los mensajes publicitarios este tema.	10.7	17.0	25.7	25.2	21.4	3.28	1.27
El uso de estos mensajes ayuda a sensibilizar a la población sobre el problema sanitario.	8.3	15.6	24.4	23.9	27.8	3.46	1.27
Estos mensajes empatizan con los ciudadanos al acercarse a sus problemas.	11.2	16.0	26.7	35.0	11.2	3.18	1.17
Me satura escuchar cuestiones sobre el coronavirus también en los anuncios.	3.4	10.2	16.5	22.8	47.1	3.98	1.17
Los mensajes son demasiado sentimentales.	6.3	18.4	36.4	21.8	17.0	3.24	1.13
Los mensajes son duros de modo que entristecen.	7.8	23.3	37.4	20.9	10.7	3.02	1.08
Los mensajes animan a ser fuertes.	8.8	23.0	33.3	24.5	10.3	3.03	1.11
Los mensajes han contribuido a despertar el lado más solidario de la sociedad.	16.5	20.4	33.0	19.4	10.7	2.86	1.21
Los mensajes han contribuido a generar mayor complicidad social.	11.7	25.7	33.0	22.8	6.8	2.86	1.10

Nota. Fuente. Elaboración propia.

² La escala de medición oscila entre 1 para indicar nulo grado de acuerdo con la proposición y 5 un total acuerdo.

En cuanto a la opinión relativa al tono más adecuado a la hora de llevar a cabo una campaña basada en la temática de la pandemia, la mayoría de los encuestados considera que la mejor opción sería emplear un estilo informativo o serio, seguido de uno esperanzador u optimista. Menos adecuados se consideran los estilos tremendista o humorístico. La tabla 4.4 muestra los datos.

TABLA 4.4

Descriptivos para la opinión sobre el tono adecuado para tratar el tema COVID-19 en la publicidad³

Ítem	1	2	3	4	5		σ
Estilo humorístico	52.0	24.5	9.8	8.8	4.9	1.90	1.19
Estilo sentimental, emotivo	12.7	17.6	34.3	26.5	8.8	3.01	1.15
Estilo esperanzador, optimista	1.5	6.3	15.1	38.0	39.0	4.07	0.96
Estilo informativo, serio	3.4	2.9	15.2	31.9	46.6	4.15	1.01
Estilo tremendista	60.2	20.4	12.6	4.4	2.4	1.68	1.01
Estilo testimonial	12.1	13.6	25.7	27.2	21.4	3.32	1.29

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, los individuos encuestados consideran que el discurso de un experto, seguido de un testimonio, son los mejores instrumentos para conseguir captar la atención y el interés de la población en spots cuyo elemento central sea la pandemia, frente al uso de elementos cómicos que no son considerados adecuados. La tabla 4.5 se hace eco de los resultados.

TABLA 4.5.

Descriptivos para la opinión sobre las herramientas adecuadas para tratar el tema coronavirus en la publicidad⁴

Ítem	1	2	3	4	5		Σ
Una canción pegadiza	22.3	13.1	20.9	24.8	18.9	3.05	1.43
Un personaje famoso	16.5	17.0	20.4	28.2	18.0	3.14	1.35
Un elemento cómico	39.0	26.3	16.6	11.7	6.3	2.20	1.25
Una historia	4.4	6.8	15.0	40.8	33.0	3.91	1.07
Un testimonio	2.9	5.3	15.5	28.2	48.1	4.13	1.05
El discurso de un experto	3.4	4.9	15.0	27.7	49.0	4.14	1.06

Nota. Fuente: Elaboración propia.

³ La escala de medición oscila entre 1 para indicar nulo grado de acuerdo con la proposición y 5 un total acuerdo.

⁴ La escala de medición oscila entre 1 para indicar nulo grado de acuerdo con la proposición y 5 total acuerdo.

LA PERCEPCIÓN DE LOS CONSUMIDORES SOBRE VARIAS CAMPAÑAS REALES. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el ánimo de valorar varios casos reales seleccionamos cinco campañas publicitarias a saber:

- La marca de refrescos Coca-Cola, llevó a cabo un cambio de imagen en su logotipo de tal manera que las letras quedasen separadas entre sí, tal y como recomiendan las autoridades sanitarias a la población como medida contra el coronavirus para «volver a estar juntos».
- La franquicia de comida rápida McDonald's apostó por la solidaridad apoyando a pequeños ganaderos y agricultores de toda España con la compra de materias primas, argumento central de su campaña.
- Starbucks compartió una imagen en redes sociales dando las gracias a sus clientes por llevar la mascarilla puesta.
- Heineken, a través de un spot retransmitido por televisión y redes sociales, muestra de manera cómica, mediante videos caseros las situaciones y los problemas a los que muchos nos hemos tenido que enfrentar durante el confinamiento en casa.
- Zalando, a través de publicidad exterior ofreció su cara más emotiva a través de un mensaje de esperanza para todos los ciudadanos.

Los resultados que se recogen en la tabla 4.6 muestran que los mensajes más empáticos, aquellos que muestran situaciones cotidianas, son los más capaces de hacer más felices a los espectadores. Por otro lado, mensajes que nos muestran un futuro mejor ayudan a crear esperanza. Finalmente, como aspecto destacado observamos que muchos consumidores sienten indiferencia ante este tipo de acciones publicitarias, lo cual es coherente con la percepción general de la publicidad.

Por su parte los mensajes que los encuestados consideran más acertados son los que se apoyan en causas sociales o en situaciones del día a día.

TABLA 4.6

Frecuencias relativas: percepción de los consumidores sobre las campañas

Percepción tras visualizar la acción					
	Molesto	Cansado	Indiferente	Contento	Esperanzado
Coca-Cola	2.4 %	11.7 %	63.6 %	18.4 %	18.9 %
McDonald's	9.2 %	9.2 %	36.4 %	37.4 %	23.3 %
Starbucks	2.1 %	5.6 %	43.6 %	37.4 %	11.3 %
Heineken	3.4 %	5.8 %	37.9 %	44.7 %	18.9 %
Zalando	5.8 %	11.7 %	31.1 %	18.0 %	45.6 %

TABLA 4.6 (continuación)

Opinión sobre el enfoque usado					
	Inadecuado	Inefectivo	Forzado	Correcto	Muy acertado
Coca-Cola	1 %	19 %	24.4 %	29.8 %	25.9 %
McDonald's	6.8 %	10.7 %	19.4 %	22.8 %	40.3 %
Starbucks	2.0 %	12.7 %	15.6 %	33.2 %	36.6 %
Heineken	5.9 %	11.3 %	7.9 %	31.5 %	43.3 %
Zalando	4.4 %	12.3 %	16.7 %	32.5 %	34 %

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la tabla 4.7 muestra la mejora de la actitud hacia las marcas tras las campañas analizadas que se constata en todos los casos.

TABLA 4.7.

Descriptivos para la actitud hacia la marca tras visualizar la campaña ⁵

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	\bar{x}	σ
Coca-Cola	2.9	1.0	2.4	5.4	49.8	15.6	11.7	3.9	3.9	3.4	5.59	1.68
McDonald's	2.9	1.5	5.4	6.4	32.4	14.2	13.2	11.8	6.9	5.4	5.97	2.03
Starbucks	0.5	2.5	2.5	4.9	39.7	16.2	14.2	9.3	4.9	5.4	6.00	1.78
Heineken	1.5	1.0	2.5	6.4	32.0	16.7	11.8	11.3	10.8	5.9	6.27	1.94
Zalando	0.5	2.5	3.9	5.9	31.9	17.6	14.2	8.3	9.3	5.9	6.14	1.92

Nota. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La manera de comunicar de las empresas ha sufrido profundos cambios debido, principalmente, a la necesidad de diferenciar la oferta ante una competencia intensa y creciente. En línea con esta cuestión, la investigación ha demostrado que el uso de argumentos emocionales contribuye sobremedida a despertar el interés del usuario por el producto anunciado. Y es que, fruto de dicho interés se generan emociones que ayudan a mejorar el recuerdo, la actitud e incluso la predisposición a comprar el producto en cuestión, conclusión que coincide con las de Wood (2012) o Baraybar-Fernández (2017).

⁵ Escala: 1 significa total empeoramiento de la imagen de la marca y 10 una notable mejoría de la misma.

1. En consonancia con lo indicado por Roberts (2005), la publicidad emocional apela a
2. las emociones y a los sentimientos como un medio efectivo para persuadir a un consumi-
3. dor al que ya no le basta con un buen producto, sino que además ha de ser trascendente
4. y genuino.

5. El objetivo de la publicidad emocional es llegar al corazón del consumidor para esta-
6. blecer una relación personal y duradera con las marcas, para lo cual es imprescindible el
7. uso de los *insights* (Trias de Bes, 2008) que potencian la empatía y logran que el consumi-
8. dor se sienta cómodo con la información y así despierte su respuesta afectiva hacia la
9. marca o el producto. Y en este empeño, la realidad social es un elemento clave para el
10. logro del *engagement* del cliente. Es por ello que el uso de elementos vinculados al día a
11. día vivido durante la pandemia, se ha generalizado en las campañas publicitarias de todo
12. tipo de empresas. El objetivo: situarse cerca del consumidor, de sus emociones, de sus
13. problemas, de la realidad vivida, para lograr, a través de la empatía, la respuesta del con-
14. sumidor en forma de lealtad.

15. En definitiva, la tendencia actual, con o sin pandemia, pasa por averiguar las preocu-
16. paciones, intereses y gustos de consumidor para poder transformar dicha información en
17. acciones publicitarias capaces de provocar emociones. Todo ello logrará un mejor recuer-
18. do y la lealtad del cliente hacia la marca.

REFERENCIAS

25. Ahmad, I. (2018). «Thinking vs. Feeling: The Psychology of Advertising». *SocialMediaToday*.
26. Disponible en: <https://www.socialmediatoday.com/news/thinking-vs-feeling-the-psychology-of-advertisinginfographic/524833/>
27. Baraybar-Fernández, A., Baños-González, M., Barquero-Pérez, Ó., Goya-Esteban, R. y
28. de-la-Morena-Gómez, A. (2017). Evaluación de las respuestas emocionales a la publicidad
29. televisiva desde el Neuromarketing. *Comunicar*, 25(52), 19-34. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-02>
30. Crespo-Pereira, V., Martínez-Fernández, V.A. y García-Soidán, P. (2016). El profesional del
31. Neuromarketing en el sector audiovisual español. *El profesional de la Información*, 25(2).
32. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.07>
33. Díaz, M. (2019) *La función de la emoción en la publicidad caso «individual para dos» marca*
34. *manzana postobón*. Universidad Católica de Manizales, Colombia.
35. Frauchaux, M. (2019). *El poder peligroso de la publicidad emocional: Un tema controvertido*.
36. Universidad Pontificia de Comillas. Disponible en: <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/295549/retrieve>
37. Gómez, Y. (2016) *La eficacia de la publicidad emocional y racional: Análisis de las campañas de*
38. *la dirección general de tráfico*. Universidad de León, Facultad de Ciencias Económicas y
39. Empresariales, España.
40. Hill, D. (2010). *Emotionomics: Leveraging Emotions for Business Success*. London, England:
41. Kogan Page. Disponible en: <https://books.mec.biz/tmp/books/PEFF8WLWU5IMLP6BY-V6S.pdf>
42.
43.
44.

- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debolsillo. 1.
- Lama, F. (2018) *La Relación entre el mensaje publicitario y el comportamiento del consumidor en la campaña República Independiente Adolescente de la marca Gloria, año 2012*. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú. 2.
- Quiñones, C. (2014) *Desnudando la mente del consumidor*. Lima: Editorial Planeta 3.
- Roberts, K. (2005). *Lovemarks. El futuro más allá de las marcas*. Barcelona: Empresa Activa. 4.
- Shen, F. y Morris, J. D. (2016). Decoding Neural Responses to Emotion in Television Commercials. An Integrative Study of Self-Reporting and fMRI Measures. *Journal of Advertising Research*, 56(2), 193-205. <https://doi.org/10.2501/JAR-2016-016> 5.
- Trias de Bes, E. (2008). *La publicidad emocional y su presencia en el sector de la alimentación*. Universitat Abat Oliba CEU. 6.
- Wood, O. (2012). How Emotional Tugs Trump Rational Pushes. E Time Has Come to Abandon a 100-Year-Old Advertising Model. *Journal of Advertising Research*, 52(1), 31-39. <https://doi.org/10.2501/JAR-52-1-031-039> 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



5

La emoción musical: música y cerebro

Soledad Atienza Valero¹

MÚSICA Y EMOCIÓN: FUNCIONAMIENTO CEREBRAL

La música es el lenguaje de las emociones, de los sentimientos, que nos permiten realizar un viaje de introspección en nosotros mismos, pero también en el universo interior del otro. Se dice que es un lenguaje universal porque existe en todas las culturas y todos reconocemos en ella las emociones básicas que expresa, de lo que podríamos deducir que la música es el medio de expresión natural de las emociones, que, además de intervenir a nivel expresivo, lo hacen en el psicológico, conductual, cognitivo y metabólico (César, 2015, p. 29). Estas hipótesis se ven avaladas por diferentes grupos de trabajo de científicos que han conseguido explicar esta alianza entre la música y la emoción, ya que comparten algunas arquitecturas del encéfalo, así como con la esencia misma del espíritu humano. La conducta musical se puede expresar y/o manifestar de tres formas diferentes, por medio de la *audición*, de la *interpretación* y de la *composición*, actividades que implican a distintas regiones y estructuras del total del encéfalo, por lo que podemos afirmar que, la actividad musical involucra el empleo conjunto de todo el cerebro, puesto que, en el caso de la interpretación musical, no sería posible sin la participación conjunta de los dos hemisferios. Este planteamiento holístico de la música se basa en la actividad cerebral de carácter complejo, que integra elementos neurofuncionales, neuropsicológicos y que es capaz de la modificación de conductas (Lacárcel, 2003, pp. 215-218).

Como se ha podido comprobar en estudios realizados en las últimas décadas, la música provoca emociones que son capaces de ocasionar efectos neurofisiológicos, emociones que vienen dadas, fundamentalmente, de la conexión de la corteza auditiva con diferentes áreas encefálicas. Dicho esto, no nos sorprende la afirmación de que la audición de determinadas piezas o fragmentos musicales conlleve la producción de estados emocionales específicos (César, 2015, p. 29; Flores-Gutiérrez y Díaz, 2009, p. 23), pero no solo la escucha musical, sino también la interpretación, que, además de todas las estructuras y mecanismos cerebrales que implica, puede generar, en consonancia con su ejecución, diferentes

¹ Universidad de Valladolid

1. estados de ánimo, emociones y sensaciones², aunque las diferencias entre músicos profesio-
2. nales y no músicos, son otras, tanto en las zonas del cerebro que intervienen en su in-
3. terpretación y escucha, ya que se realiza desde otro nivel cognitivo, al igual que en su
4. disfrute (Cabrera, 2013, p. 34; Lago Castro y Lorenzo, 2005).

5. Gracias al avance de las nuevas tecnologías en neurología, se ha descubierto que existe
6. una red neuronal integrada en nuestro cerebro específica para la comprensión de la
7. música, de lo que se desprende que la música es producto de la mente humana, cualidad
8. innata en el ser humano; todos nacemos con esta capacidad musical y tenemos un circui-
9. to neuronal innato dedicado a percibirla, que puede presentar problemas en el caso de
10. contar con alguna anomalía y, ha sido comprobado, entre otros por la psicóloga canadien-
11. se Sandra Trehub³, que estos sistemas y las capacidades musicales asociadas a ellos, son
12. empleados desde la infancia (Soria-Urios et al., 2011a y García-Casares et al. 2013). Este
13. sistema de procesamiento específico para la música se realiza de forma fraccionada, dado
14. que cada elemento musical necesita de unos módulos determinados más pequeños para
15. esta tarea; uno de ellos se encarga del procesamiento de la letra de las canciones, analiza-
16. do por el del lenguaje, y el de la música, del que se encargan dos subsistemas neurales
17. diferentes: el temporal y el del tono (Soria-Urios et al., 2011a). La pionera en el estudio
18. de este modelo de cognición musical compartimentado es Isabelle Peretz, (Universidad de
19. Montreal, Canadá), una de las mayores estudiosas en neurobiología musical, especialmen-
20. te en relación con el trastorno de la *amusia*, que trataremos en páginas sucesivas, y que a
21. partir de composiciones monofónicas, comenzó a estudiar cómo la música es percibida
22. por nuestro cerebro mediante estos dos sistemas autónomos, que operan de forma inde-
23. pendiente, pero, del mismo modo, en paralelo, y dan como resultado la unidad de compo-
24. nentes que es la música: estos son el sistema melódico (SM), que procesa el tono, la
25. altura y los intervalos melódicos, y el sistema temporal (ST), vinculado con el ritmo y las
26. duraciones. A su vez, el SM procesa el sonido por medio de tres elementos, *contorno*, *in-*
27. *tervalo* y *escala*, mientras que el ST lo hace mediante el *ritmo* y el *metro*, lo que también
28. conocemos como compás o pulso. El conjunto de estos dos sistemas constituye el reper-
29. torio musical (RM), que envía la información al léxico musical, que es el almacén de toda
30. la información musical que poseemos. De este modo, podemos constatar cómo se produ-
31. cen esos procesos en relación con la memoria y las emociones, que operan de manera
32. conjunta, pero, igualmente, son autónomos (García-Casares et al. 2013, pp. 180-181. So-
33. ria-Urios et al., 2011a, pp. 46-47; Toledo-Fernández y Salvador-Cruz, 2015, p. 312).

34. La música, desde que es percibida por nuestro oído, se dirige por el tallo cerebral y el
35. mesencéfalo hasta alcanzar el córtex auditivo, allí, la información transportada se procesa
36.

37. _____
38. ² Podemos añadir una matización en relación a las diferencias entre las emociones musicales conside-
39. radas agradables o desagradables, que implican al hemisferio izquierdo y derecho, respectivamente, al
40. igual que las emociones negativas encuentran su correlación en una mayor activación del hemisferio de-
41. recho, lo que lleva a pensar que para el procesamiento de música agradable, colaboran un gran número
42. de redes neuronales que, en cierto modo, son las mismas de las que se sirve el lenguaje para su procesa-
43. miento (Díaz, 2010, pp. 547-550).

44. ³ Eduard Punset entrevistó a la Doctora Trehub en su programa *Redes*, donde se daba buena muestra
de las investigaciones llevadas a cabo con bebés menores de un año que, independientemente de su cultura,
preferían los intervalos consonantes a los disonantes. (Punset, 2013)

por el córtex auditivo primario y el córtex auditivo secundario⁴. Como hemos comentado, son dos los sistemas que se ocupan de este procesamiento, de esta forma, para el SM, participan diversas áreas auditivas primarias y secundarias, que interaccionan con áreas frontales, localizadas en el hemisferio derecho en su mayoría. En el ST, asociado al ritmo y al compás, se ven implicadas áreas auditivas, además del cerebelo, los ganglios basales, el córtex premotor dorsal y el área motora suplementaria, por lo que vemos aquí el nexo entre los sistemas auditivo y motor para el procesamiento de este sistema, que no solo entran en funcionamiento cuando ejecutamos música, sino también cuando la escuchamos o la imaginamos (Soria-Urios et al. 2011a, pp. 46-47). En cuanto a la armonía, la zona encargada de su percepción es la corteza frontal inferior (Del Abril Alonso et al., 2017, p. 346).

Es significativo el hecho de que, cuando imaginamos música, se activan las mismas regiones del cerebro que cuando tocamos un instrumento, solo con imaginar música en silencio se activa la corteza cerebral auditiva (Jauset Berrocal, 2011, p. 67) y, en el caso de canciones que nos son familiares, con letra, la activación cerebral implica a ambos hemisferios, mientras que, para la música puramente instrumental, predomina el derecho, el córtex auditivo, vinculado con el SM. En esta imaginación musical se activan el córtex frontal y el auditivo, pero en el caso de un intérprete que se imagina tocando una obra familiar, son los lóbulos frontales, el cerebelo, el lóbulo parietal y el área motora suplementaria los implicados. Por otra parte, las áreas vinculadas en el reconocimiento de las melodías que componen nuestro léxico musical son el surco temporal superior derecho e izquierdo, el *planum temporale*, el área motora suplementaria y el giro inferofrontal izquierdo, entre los que destaca el surco temporal superior derecho (Soria-Urios et al., 2011a, p. 48).

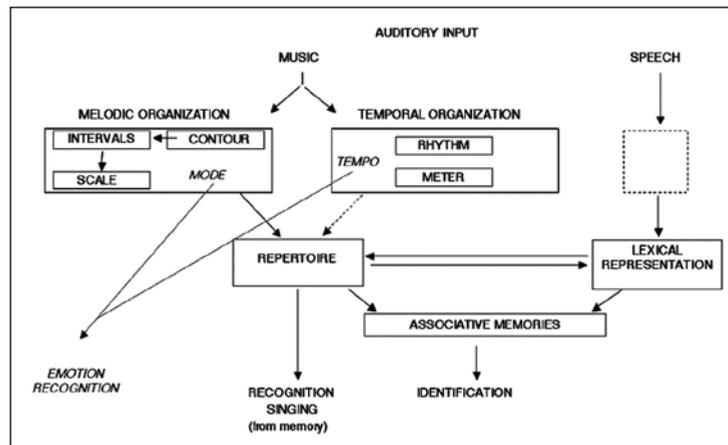


Figura 5.1. Esquema de los componentes de procesamiento involucrados en el reconocimiento musical. Nota. Los componentes de procesamiento involucrados en el reconocimiento de las emociones aparecen en cursiva (Peretz, Champod y Hyde, 2003, p. 60).

⁴ Son numerosas las áreas cerebrales involucradas en la percepción musical, pero resultan capitales la corteza auditiva derecha primaria, áreas de Brodmann 41 y 42, y la secundaria, por lo que cualquier tipo de anomalía en ellas condicionará esta recepción (García-Casares et al., 2013, p. 182).

1. En lo referente a la interpretación musical, además de los citados componentes auditivos y
2. motores, vemos cómo son precisos otros: el *perceptivo*, el *emocional* y la memoria. En el caso del
3. canto, se produce un aumento en la actividad de las estructuras *motrices* bilaterales del hemis-
4. ferio derecho, en su mayoría, en zonas auditivas insulares y premotoras, además, no siguen el
5. mismo itinerario la producción del habla y la melodía cantada. Por otra parte, la interpretación
6. instrumental es más completa, ya que implica el control de tres sistemas básicos: coordinación
7. (para que el ritmo esté organizado), secuenciación y organización espacial del movimiento (para
8. emitir los diferentes sonidos a través del instrumento musical). La primera y la segunda se sirven
9. de la activación de zonas corticales y subcorticales, cerebelo, ganglios basales, área motora su-
10. plementaria, área premotora suplementaria, córtex prefrontal y córtex premotor dorsal, mientras
11. que la organización espacial de los movimientos para la interpretación instrumental involucra
12. información espacial sensorial y motora, con lo que se activan el córtex parietal, sensoriomotor
13. y premotor. Cuando tocamos un instrumento, cantamos, o escuchamos música, se dan una
14. serie de interacciones audiomotoras en nuestro cerebro de dos tipos: la proalimentación, domi-
15. nada por el sistema auditivo, y la retroalimentación, por el sistema motor. El córtex premotor
16. es el encargado de unir estos dos sistemas, la parte que se ocupa de las transformaciones sen-
17. soriomotoras, así, para que se ponga en funcionamiento, el sujeto, ha de tener interiorizada la
18. relación entre sonido-acción, mientras que hay otras zonas que se activan sin esta correspon-
19. dencia, es decir, no tienen por qué estar asociadas a la interpretación vocal o instrumental, y
20. son la parte medial del córtex premotor, el área somatosensorial y el VI lóbulo del cerebelo,
21. y la parte dorsal del córtex premotor que se encargan de las interacciones audiomotoras. La
22. lectura de partituras implica la decodificación de gran cantidad de información y su respectiva
23. activación cortical, donde la ejecución motora correcta es dirigida por factores visuoespacia-
24. les, mientras que las regiones temporoparietoccipitales, se ocupan del tono que, como hemos
25. tratado anteriormente, tienen sus propios canales diferenciados, mediante el ST y el SM. A su
26. vez, los dos hemisferios del cerebro son partícipes a la hora de leer partituras, puesto que, el
27. daño en algunas estructuras del hemisferio izquierdo, pueden producir alexia musical, es decir,
28. la alteración en la lectura de la música, y, por otro lado, para descifrar partituras en un teclado
29. intervienen áreas temporoccipitales del hemisferio derecho (Soria-Urios et al., 2011a, p. 47).

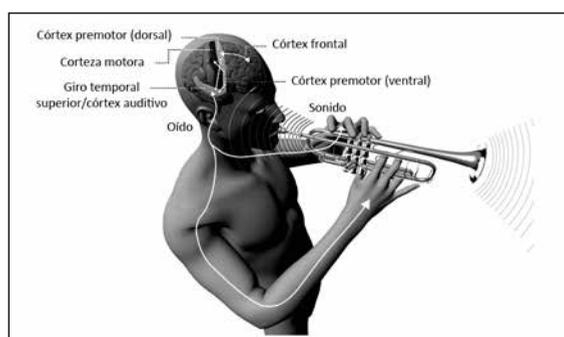


Figura 5.2. *Interacciones auditivomotoras de nuestro cerebro en la interpretación musical: la proalimentación y la retroalimentación*

Nota. Fuente: Soria-Urios et al., 2011a (p. 47)

En cuanto al tema de la plasticidad cerebral y la enseñanza de la música, se ha demostrado que los niños que estudian música presentan refuerzos en los lóbulos derecho e izquierdo, así como en la zona frontal, o lo que es lo mismo, en todas las regiones cognitivas del cerebro, al igual que estas y otras circunstancias son las que ocasionan que los músicos profesionales no perciban la música de la misma forma, debido a que esas áreas que se desarrollan podrían compararse con un músculo que se trabaja de forma similar al ejercicio físico⁵. La representación cortical se ve modificada con la adquisición y el aprendizaje de una nueva habilidad, de esta forma, se pueden observar las diferencias entre el cerebro de quienes han recibido formación musical y de quienes no, dado que la práctica musical diaria a lo largo de los años efectúa cambios estructurales y funcionales, principalmente en la corteza motora y auditiva, que presentan mayores dimensiones en los músicos, al igual que en la zona frontal, los ganglios basales, en el cuerpo caloso, el cerebelo y una mayor cantidad de sustancia gris. (Jauset Berrocal, 2011, p. 67). El cuerpo caloso es un circuito de fibras nerviosas encargado del intercambio y comunicación entre ambos hemisferios (Jauset Berrocal, 2011, pp. 57-58), mayor en los músicos profesionales que comenzaron sus estudios musicales antes de los 7 años, situación que implica una celeridad mayor de transferencia entre los dos hemisferios. Por otra parte, el cerebro femenino y el masculino reaccionan de manera diferente a la educación musical, lo que podría deberse a la mayor simetría en la organización del femenino y, mayor simetría que de igual modo presentan los músicos profesionales en los dos hemisferios, así como un mayor volumen, generado, probablemente, por la implicación de las dos manos, incluida la no dominante, en la interpretación instrumental (Lago Castro et al., 2012; Soria-Urios et al., 2011b, pp. 742-743).

Ya nos hemos referido también a la implicación del cerebelo en la coordinación y la secuenciación temporal y, en el caso de los músicos profesionales presenta un mayor tamaño que se apreció en el género masculino porque, de igual forma que sucede con el cuerpo caloso, las investigaciones no han hallado diferencias en este entre las mujeres músicos y las que no lo son, cuya causa podría ser que el cerebelo femenino alcanza su nivel máximo de desarrollo con anterioridad al masculino y a que este sea de por sí de mayor tamaño en el cerebro femenino. Pero, no obstante, el volumen del cerebelo está igualmente condicionado por la instrucción musical y su comienzo temprano y, los músicos profesionales, frente a no músicos y amateurs, presentan mayores concentraciones de materia gris en áreas motoras, auditivas y visuoespaciales. En cuanto al aprendizaje instrumental en niños, después de 15 meses habían mejorado en las tareas melódico-rítmicas, en las de control motor y también presentaban un mayor volumen en el cuerpo caloso, en el giro precentral derecho (implicados en tareas de control motor), y en el área auditi-

⁵ La generalización extendida de que el hemisferio derecho es el que rige las actitudes musicales, mientras que el izquierdo, por su parte, es el lado analítico, el que se ocupa del lenguaje, no es del todo cierta como se ha reflejado en recientes investigaciones, con las cuales se ha comprobado que trabajan de forma conjunta, son los dos hemisferios cerebrales de forma complementaria los que contribuyen a la interpretación de esas dos redes, ST y SM, aunque sí se ha observado el predominio del derecho en sujetos no músicos diestros, de lo que se sigue lo que parece obvio, que, a la hora de estudiar cualquier tipo de trastorno musical, uno de los factores necesarios a tener en cuenta es si el sujeto de estudio es músico profesional o no (García-Casares et al., 2013, p. 182).

1. va primaria derecha (melódico-rítmicas), resultados similares a los de adultos músicos
2. (Soria-Urios et al., 2011b, p. 743).

3. Todas estas evidencias han llevado a plantearse a los científicos si estas divergencias
4. son innatas o vienen dadas por el entrenamiento musical, pero se observa que no existe
5. peculiaridad cerebral alguna en niños antes del entrenamiento musical en las estructurales
6. cerebrales cognitivas y motoras, de lo que se dedujo que estas diferencias en el cerebro de
7. un adulto se producen a causa de la instrucción musical, a lo que se suma que los niños
8. que comienzan su educación musical instrumental obtienen mejores resultados en activi-
9. dades relacionadas con el control motor fino y la discriminación auditiva, y que el volu-
10. men de materia gris aumenta en el cerebro de los instrumentistas en la corteza sensorio-
11. motora y en el lóbulo occipital bilateral. Además, se percataron de otras diferencias
12. relevantes en las zonas que se ocupan de la integración sensoriomotora multimodal, que
13. son las que se relacionan con la interpretación instrumental, en áreas frontales, en la re-
14. gión occipital media izquierda y en el pericúngulo posterior izquierdo (Soria-Urios et
15. al., 2011b, pp. 743-744), a lo que hay que sumar la hipertrofia del lóbulo temporal izquier-
16. do, alrededor de la zona del lenguaje, hasta tres o cuatro veces mayor que en el resto de
17. la población (Jauset Berrocal, 2011, p. 66).

TRASTORNOS MUSICALES CON BASE NEUROLÓGICA

22. Son varios los trastornos que se pueden producir en relación con la percepción musi-
23. cal, tanto alteraciones neurológicas musicales positivas como negativas, pero, debido a su
24. interés, relevancia y a un mayor volumen de literatura al respecto, nos ocuparemos más
25. detalladamente de la *amusia* y la *sinestesia* musical⁶. Las alteraciones neurológicas musi-
26. cales positivas son la *epilepsia musicogénica* y las *alucinaciones musicales* y, englobadas en
27. otras alteraciones se encuentra la *distonía focal*. Esta última, denominada también «calam-
28. bre del músico», alude a la pérdida de coordinación de los dedos de la mano o bien en la
29. zona oromandibular, lo que dificulta la correcta colocación y vibración de los labios sobre
30. la embocadura del instrumento. Esta alteración se estima que afecta al 1 % de los músicos
31. profesionales y puede estar ocasionada por un régimen muy intenso de entrenamiento, así
32. como por causas genéticas, y, en cuanto a su origen, la repetición en los movimientos
33. podría ser la base de modificaciones en la plasticidad cerebral. Su rehabilitación es compleja
34. debido a que los años de instrucción instrumental y sus movimientos tienen sus
35. respectivas representaciones corticales, aunque la *Sensory Motor Returning* (SMR) es una
36. terapia centrada en fomentar las conexiones neuronales no distónicas (Soria-Urios et al.,
37. 2011a, pp. 50-51).

38. La *epilepsia musicogénica* es una variedad rara de la epilepsia que se manifiesta en una
39. mayor proporción en mujeres, con el foco epiléptico en el lóbulo temporal derecho, y sus

41. ⁶ Merece una mención especial la denominada *anhedonia* musical, asociada a la carencia de respuestas
42. automáticas a la música en personas sanas, las cuales obtienen poco placer de ésta, pese a que perciben
43. la música de forma normal y conservan las respuestas a otros estímulos gratificantes, lo que demuestra la
44. existencia de sistemas de recompensa cerebral específicos musicales: no es igual para todos los individuos
(Clark, Downey y Warren, 2014, p. R235).

crisis, si no remiten con el cese de la música, pueden ser tratadas con fármacos o, incluso, si tampoco mejoran, con una lobectomía temporal parcial. En las *alucinaciones musicales*, se perciben sonidos musicales sin ninguna fuente externa que los produzcan y pueden ser de tres tipos, las asociadas a un trastorno neurológico, a un trastorno psiquiátrico o a la sordera. Las primeras son poco frecuentes y pueden ir ligadas a focos epilépticos, a daños en el tronco del encéfalo o en uno de los dos hemisferios, las segundas, más habituales, con casos en pacientes que padecen esquizofrenia, depresión, alcoholismo y trastorno obsesivo-compulsivo, y finalmente, las relacionadas con la sordera, las más abundantes, que se dan, generalmente en mujeres de edad avanzada, y pueden ser de diversa procedencia: las que evolucionan de un *tinnitus*, con un posible origen coclear, las alucinaciones musicales complejas, influenciadas por la experiencia musical, en las que se ven envueltos mecanismos centrales de procesamiento, y, finalmente, las motivadas por un inadecuado funcionamiento de mecanismos en las que se vería implicada la red de la imaginaria musical: córtex frontal y córtex auditivo. Para esta última afección, el tratamiento más adecuado son los amplificadores auditivos (Soria-Urios et al., 2011a, p. 50).

La *amusia*, también denominada «agnosia musical», o *amusia congénita*, cuyo término fue acuñado por Steinhals, en 1871, con el que apuntaba a la incapacidad para percibir la música. En palabras de la neuróloga Natalia García Casares (Mayas Arellano y García-Casares, 2014) puede definirse como la incapacidad que presentan ciertos sujetos para disfrutar de la música, lo que hace que la experimenten de forma desagradable, e incluye a la percepción, a la ejecución y a la memoria musicales. También se define como daño de uno o varios componentes básicos de la percepción musical (García-Casares et al. 2013, p. 181). Aunque no es una cuestión frecuente en las consultas neurológicas, se estima que hasta un 4-5 % de la población sufre este trastorno, una alteración neurológica musical negativa (Peretz, 2007, p. 582; Soria-Urios et al., 2011a, p. 52). La *amusia adquirida*, por el contrario, alude a la pérdida de la condición innata de percibir la música (García-Casares et al. 2013, p. 181), la pérdida o la disfunción de las capacidades musicales que siguen a una lesión cerebral, o también como un problema adquirido de la percepción y/o de la producción musical y de la pérdida de las aptitudes musicales, en palabras de Sylvie Hébert e Isabelle Peretz (Weill-Chounlamountry, Soyez-Gayout et al., 2008, p. 333), pero también en la lectura de la música. La *amusia*, al considerarse un trastorno raro, por el hecho de serlo, presenta dificultades para su clasificación, aun así, la distinción principal, como ya se ha citado, diferencia entre *amusia adquirida* y *amusia congénita*, pero otra taxonomía, en paralelo a los déficits del lenguaje, hace que podamos distinguir entre *amusias expresivas*, es decir, la incapacidad de producir música, cantar, tocar un instrumento o de escribir música, o sea, del funcionamiento motor o expresivo, y *receptivas*, donde se ve afectada la dimensión perceptiva, carencias adquiridas que se manifiestan a la hora de percibir la música, reconocer una música familiar o memorizar melodías nuevas⁷ (Weill-Chounlamountry et al., 2008, p. 333; Soria-Urios et al., 2011a, pp. 51-52).

La *sinestesia* es una forma particular de percibir sensaciones que involucran a más de un órgano sensorial. Por norma general, las personas *sinestésicas*, no son conscientes de serlo en edades tempranas, dado que se trata de una más de sus herramientas de norma-

⁷ Para una clasificación más detallada, v.: García-Casares et al., 2013; Soria-Urios et al., 2011a.

1. lidad perceptiva (Ríos Lago, 2013). En el siglo XIX, Francis Galton publicó *Investigacio-*
2. *nes humanas y su desarrollo*, en 1883, con el que introdujo el término «sinestesia», pero fue
3. ya en los años ochenta del siglo pasado cuando Richard Cytowic realizó los primeros
4. ensayos neurofisiológicos en pacientes sinestésicos en Estados Unidos y como resultado
5. publicó, en 1989, *Sinestesia: una unión de los sentidos*, y, en 1993, *El hombre que probó las*
6. *formas*. Mientras tanto, en el Reino Unido, John Harrison y Simon Baron-Cohen, publi-
7. caron en 1997 *Sinestesia: Lecturas clásicas y contemporáneas*, además de que Harrison
8. había presentado previamente *El extraño fenómeno de la sinestesia*. Actualmente, se estu-
9. dia la anatomía de esta condición especial, porque aún no se ha llegado a conocer por
10. completo cuál es la fisiología de esta sensación, de hecho, cuando somos niños, todos
11. somos sinestésicos⁸, lo que implica que mezclamos las sensaciones, pero, con el proceso de
12. poda sináptica, se desconectan paulatinamente determinadas conexiones en el cerebro,
13. que, para las personas sinestésicas, se mantienen (Ríos Lago, 2013) en algunas regiones
14. sensoriales de la corteza no habituales, lo que podría deberse, bien a una diferente cons-
15. titución cerebral⁹, defendido por Cytowic, o bien a unas ramificaciones neuronales de
16. mayor complejidad que implican la activación de la corteza visual con la escucha de so-
17. nidos, para Baron-Cohen, es decir una coactivación o activación simultánea de dos o más
18. áreas sensoriales en el córtex (Acevedo, 2003; Sacks, 2011),
19.
20.

MUSICOTERAPIA

23. A la música se le adjudica un poder curativo desde tiempos inmemoriales por su forma
24. de influir en las emociones. Esta perspectiva de la música desde la emoción es de la que
25. se sirve la Musicoterapia para trabajar con los diferentes pacientes a los que asiste, por
26. medio del uso dosificado e individualizado de sus diferentes elementos o parámetros. De
27. este modo, la música se convierte en un modelo de terapia que nos puede ayudar a trans-
28. formar momentos negativos de nuestra vida, aunque no en el único, ya que coexisten di-
29. ferentes modelos de terapia musical a desarrollar, pero la mayor importancia reside en el
30. paciente y cómo la música puede ayudarle¹⁰. (Lago Castro, 2011)

31. Aun con este mismo fin terapéutico que es el núcleo de la Musicoterapia, nos encon-
32. tramos con que, en la actualidad, no hay una única y precisa definición para esta relati-
33. vamente joven disciplina, no obstante, la que propone la *AMTA (American Music Thera-*
34. *py Association)* es la siguiente:
35.

36. ⁸ En 1883, en un experimento realizado por el psicólogo Stanley Hall, el 40% de los niños objeto de
37. estudio mostraban esta peculiaridad en la relación entre color y música. (Sacks, 2011, p. 194)

38. ⁹ El caso de la ceguera es significativo a este respecto dado que se forman nuevas conexiones en el ce-
39. rebro para paliar la falta de visión por medio de la imaginaria y conexiones sinestésicas. (Ibíd., pp. 194-195)

40. ¹⁰ Existen cinco Modelos o Métodos de Musicoterapia que fueron aprobados por la Comunidad
41. Musicoterapéutica en su IX Congreso y son los siguientes: Modelo Conductista, Modelo Benenson, Mo-
42. delo Analítico, Modelo GIM y Modelo Humanista-Transpersonal (Nordoff-Robbins). Cada uno de ellos
43. se fundamenta en las teorías psicológicas que los respaldan y se adaptan a las diferentes áreas a tratar en
44. función del sujeto y sus necesidades. Como disciplina científica, con el paso de los años se han forjado
sus fundamentos, tanto teóricos como prácticos, en gran medida gracias al estudio de los efectos y reac-
ciones del cerebro ante la música (Guerrero, 2018).

La Musicoterapia es el uso clínico y basado en evidencias de intervenciones musicales para lograr metas individualizadas dentro de la relación terapéutica por un profesional cualificado que completa y aprueba un programa de terapia musical. La Musicoterapia es una profesión de la salud establecida en la cual la música se emplea dentro de una relación terapéutica en dirección para abordar necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales o individuales. Después de evaluar las fortalezas y necesidades de cada paciente, el músico-terapeuta cualificado proporciona el tratamiento indicado incluyendo la creación, el canto, el movimiento, y/o la escucha de la música. A través de la participación musical en el contexto terapéutico, las habilidades de los clientes se fortalecen y se transfieren a otras áreas de sus vidas. La Musicoterapia también ofrece vías de comunicación que pueden ser útiles para aquellos que encuentran difícil expresarse con palabras. La investigación en Musicoterapia apoya su eficacia en muchas áreas como: rehabilitación física general y facilitar el movimiento, aumentar la motivación de las personas que participan en su tratamiento, proporcionar apoyo emocional a los pacientes y a sus familias y proporcionar un medio para la expresión de los sentimientos.

La definición de Rolando Benenzon en su *Teoría de la Musicoterapia: contribución al contexto del conocimiento no verbal* (Benenzon, 1988, p. 11), es la siguiente:

La Musicoterapia es un campo de la medicina que estudia el complejo sonido-ser humano-sonido, para utilizar el movimiento, el sonido y la música, con el objetivo de abrir canales de comunicación en el ser humano, para producir efectos terapéuticos, psico-profilácticos y de rehabilitación en él mismo y en la sociedad.

Kenneth E. Bruscia apunta en las páginas de su libro *Musicoterapia: métodos y prácticas* a las dificultades de definición, de lo que resuelve:

En tanto cuerpo de conocimientos y de prácticas, es un híbrido transdisciplinario de dos disciplinas principalmente: la música y la terapia, las cuales a su vez tienen límites poco definidos. En tanto fusión de música y terapia es, al mismo tiempo, un arte, una ciencia y un proceso interpersonal. En tanto modalidad terapéutica es increíblemente diversa en su aplicación, sus metas, sus métodos y su orientación teórica. En tanto tradición universal, está influida por las diferencias culturales; como disciplina y como profesión tiene una doble identidad; como campo nuevo de estudio, aún se encuentra en el proceso de desarrollo (Bruscia, 2007, p. 5).

Esta visión de carácter holístico es recogida por Pilar Camacho Sánchez (Camacho-Sánchez, 2006, pp. 158-159):

La musicoterapia no es sino una *disciplina paramédica* que utiliza el sonido, la música y el movimiento para producir efectos positivos en la/s persona/s, que elabora y desarrolla un vínculo entre musicoterapeuta e individuo (o grupo de individuos), con el objetivo de mejorar su salud y calidad de vida; una *terapia* fundada en la inte-

1. racción personal y un acuerdo terapéutico, más o menos implícito, con la que se per-
2. sigue modificar la conducta y la experiencia psíquica de las personas, maximizando
3. así su integración al medio. En definitiva, la musicoterapia es *un arte hecho ciencia y*
4. *una ciencia con arte*; una ciencia emergente, pero, sobre todo, un camino aún por des-
5. cubrir; un camino, que a lo largo del proceso musicoterapéutico, explora la dimensión
6. humana en toda su complejidad, para abrir canales de comunicación, y cuya paulati-
7. na ramificación ha posibilitado nuevas y sólidas perspectivas de intervención.
8.

9. Sea como fuere en el amplio espectro de definiciones es necesario aclarar que la Mu-
10. sicoterapia, a pesar de su juventud, es una disciplina terapéutica seria y avalada, por lo
11. que no constituye una terapia alternativa¹¹, y solo un profesional especializado y cualifi-
12. cado es el encargado de la intervención: el Musicoterapeuta.

13. Como indica Jordi A. Jauset Berrocal en su libro *Música y neurociencia: la Musicote-*
14. *rapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas* (Jauset Berrocal, 2011, p. 95),
15. las principales características de la música como herramienta terapéutica, son las que si-
16. guen a continuación:

- 17. — Sus efectos afectan al ser humano de forma íntegra y holística, en todas sus dimen-
18. siones: física-corporal, cognitiva-mental, emocional y espiritual.
- 19. — Es muy flexible pues posee una gama amplia de estados de ánimo y emociones,
20. pudiendo adaptarse a las necesidades de cada paciente.
- 21. — Es una potente herramienta comunicativa que facilita la exteriorización de emocio-
22. nes y la comunicación con otras personas, mejorando la socialización y la cohesión
23. grupal de pertenencia a un grupo.
24.
25.

26. Los resultados de la aplicación de la Musicoterapia se constatan en tres parcelas:
27. *emoción, acción-percepción y cognición social*. La música ejerce su influencia sobre estruc-
28. turas límbicas y paralímbicas, unidas también a la percepción emocional, al igual que al
29. núcleo *accumbens*, que lo está con la experiencia placentera al escuchar música, pero el
30. efecto emocional de la música influye además en el sistema nervioso vegetativo, el sistema
31. hormonal y el sistema inmune, por lo que los beneficios de la Musicoterapia podrían
32. observarse en trastornos relacionados con la depresión, la ansiedad, pero también con
33. alteraciones de tipo endocrino. En cuanto a la segunda, *acción-percepción*, la escucha mu-
34. sical implica a áreas auditivas y motoras, con lo que la Musicoterapia, en este sentido,
35. podría ahondar en los mecanismos implicados en la reacción ante acciones. En cuanto a
36. la *cognición social*, se relaciona con la Teoría de la Mente (*Theory of Mind, ToM*), que «se
37. define como la habilidad psíquica que poseemos para representar en nuestra mente los
38. estados mentales de otros (pensamientos, deseos, creencias, intenciones, conocimientos) y
39. mediante esta representación psíquica poder explicar y predecir su conducta» (Téllez-Var-
40.

41. ¹¹ El I Congreso Mundial de Musicoterapia tuvo lugar en París en 1974, el II en Buenos Aires (Ar-
42. gentina), en 1976, y, los más recientes, el XV Congreso de Musicoterapia en Tsukuba (Japón), en 2015, y
43. el último, el XVI, Pretoria (Sudáfrica), organizado por la Federación Mundial de Musicoterapia, el 7 y 8
44. de julio de 2020 con el título de «Los Polirritmos de la Musicoterapia», congreso que se celebró online
debido a la pandemia Covid-19.

gas, 2006, p. 11), o también «concepto que se refiere a una habilidad cognitiva compleja que permite que un individuo atribuya estados mentales a sí mismo y a otros» (Ortiz et al., 2010, p. 29), cuya aplicación en Musicoterapia podría ser beneficiosa en autismo y alteraciones de la conducta, ya que las estructuras cerebrales que se activan con esta son la corteza frontal anteromedial, el surco temporal superior bilateral y los dos polos temporales. En lo que se refiere a trastornos neurológicos, la Musicoterapia se ha aplicado en casos de demencia, estrés y ansiedad, depresión, esquizofrenia, afasia (en la que se emplea la Terapia de Entonación Melódica, TEM), autismo o daño cerebral y los resultados más prometedores se han obtenido en los últimos cinco, aunque, en caso de demencia, continúa la reacción a la música, pese a que los pacientes ya no lo hagan a otros estímulos (Soria-Urios et al., 2011b, pp. 740-742), como sucede en un elevado número de lesiones y afecciones, como ante el aneurisma cerebral o el Parkinson. (Koelsch, 2009, pp. 376-382; Sacks, 2008, pp. 333-339; Soria-Urios et al., 2011b, p. 740)

CONCLUSIONES

Por lo tanto, parece ser que la música transforma el cerebro, funcional y estructuralmente, desde un punto de vista global e integrador, fenómeno similar solo en el caso del lenguaje, y las personas que han recibido entrenamiento musical presentan en menor medida trastornos de memoria y cognitivos, además de verse modificado y retrasado su proceso de envejecimiento (Lago Castro et al., 2012). De igual manera, se ha observado que el metabolismo incrementa su acción en personas con formación musical, puesto que los estímulos agradables que produce la música aumentan la secreción de serotonina plasmática y dopamina, y la estimulación sonora favorece la producción de cortisol e interleucinas (César et al., 2015, p. 30). Todo el proceso musical, percepción, creación e interpretación, es de gran complejidad cerebral, en el cual se interrelacionan sistemas cerebrales, genéticos, moleculares, el aprendizaje y las experiencias previas musicales (García et al., 2010, p. 166), lo que comporta la existencia de regiones musicales en gran parte de la corteza cerebral y la modificación y desarrollo de regiones corticales diferenciadas y específicas en músicos profesionales, uno de los condicionantes que hace que los estímulos musicales no sean homogéneos. (Cabrera, 2013, p. 35; García et al., 2010, p. 162)

Con lo que podemos concluir que los músicos y quienes no lo son realizan un procesamiento musical diferente, dado que, cuanto más elevado es el conocimiento musical, la participación del hemisferio izquierdo es mayor, y ambos hemisferios colaboran en el proceso de la música: el SM, dominado por el hemisferio derecho y el ST, por el izquierdo (García et al., 2010, p.160), de hecho, y profundizando aún más, para el procesamiento de la melodía, el hemisferio izquierdo se ocupa de los intervalos y el derecho, del contorno (Jauset Berrocal, 2011, p. 67), además de que se origina una mayor activación del hemisferio izquierdo con un estímulo emocional intenso, frente al derecho cuando tiene esa intensidad (César et al., 2015, pp. 29-30), tanto para músicos como para no músicos, aunque el procesamiento cerebral de la música implica una diferente activación: el no músico activa áreas del lóbulo frontal al escuchar una melodía familiar, mientras que en el músico profesional trabajan asimismo el lóbulo frontal y áreas premotoras, debido a

1. que, al escuchar una composición conocida, el cerebro funciona también como si la estu-
2. viera interpretando. (Soria-Urios et al., 2011 II, pp. 744-745). En palabras de Jordi A.
3. Jauset Berrocal:

4.
5. El hemisferio derecho es el especializado en el aspecto holístico de la música y el
6. izquierdo en el analítico. Por eso a veces se afirma que escuchamos música con el
7. hemisferio derecho y tocamos un instrumento con el hemisferio izquierdo, aunque en
8. realidad ambos hemisferios intervienen en la percepción y respuesta musical (Jauset
9. Berrocal, 2011, p. 66).

10.
11. Por otra parte, observamos cómo los trastornos musicales son más numerosos y comple-
12. jos de lo que cabríamos esperar y todos ellos buscan su cura y tratamientos, respecti-
13. vamente, terreno en el que la Musicoterapia tiene mucho que decir, de la misma forma que
14. en otras tantas patologías de índole psicológica, pero también físicas, en una clara apolo-
15. gía de Juvenal con su *mens sana in corpore sano*.

REFERENCIAS

21. Acevedo, M. (2003). La percepción sinestésica. Vínculos entre lo auditivo y lo visual. *Música y Educación*, 56, 109-121.
22. American Music Therapy Association: *What is Music Therapy* (s.f.). Disponible en: <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/> [2021, 22 de agosto]
23. Benenzon, R. (1988). *Teoria da Musicoterapia. Contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus Editorial.
24. Bruscia, K. E. (2007). *Musicoterapia: Métodos y prácticas*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman S. A.
25. Cabrera, I. M. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
26. Camacho Sánchez, P. (2006). Musicoterapia: culto al cuerpo y la mente. *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (pp. 155-188). Universidad de La Rioja.
27. César, Q. M., Andrés, C. O., y Jonathan, S. B. (2015). Efecto de la música sobre aspectos cognoscitivos y metabólicos: implicaciones médicas y psicológicas. *CIMEL*, 20(1), 28-32.
28. Clark, C. N., Downey, L. E., y Warren, J. D. (2014). Music biology: all this useful beauty. *Current biology*, 24 (6), R234-R237.
29. Del Abril Alonso, A., Ambrosio Flores, E., De Blas Calleja, M. R., Caminero Gómez, A. A., García Lecumberri, C., Higuera Matas, A. y De Pablo González, J. M.; (2017). *Fundamentos de Psicobiología*. Madrid: Editorial Sanz y Torres — UNED.
30. Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551.
31. García-Casares, N., Torres, M. B., Walsh, S. F. y González-Santos, P. (2013). Modelo de cognición musical y amusia. *Neurología*, 28(3), 179-186.
32. García, R. M. B., Rosas, A. R. M., y Vanegas, M. A. A. (2010). Música y neurociencias. *Arch Neurocién (Mex)*, 15(3), 160-167.

- Guerrero, E. (2018). *Modelos y métodos de Musicoterapia* [en línea]. Disponible en: <https://musicoterapiaforlife.com/modelos-y-metodos-de-musicoterapia/> 1.
- Jauset Berrocal, J. A. (2011). *Música y neurociencia: la Musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC. 2.
- Koelsch, S. (2009). A neuroscientific perspective on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 374-384. 3.
- Lacárcel-Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 213-226. 4.
- Lago Castro, P. (2011). *Emocionarse a través de la música*, [en línea]. Madrid: UNED. Serie Formación Continua en Radio 3. Disponible en: <https://canal.uned.es/video/5a6f2f6eb-1111f4e7f8b4afa> 5.
- Lago Castro, P. y Lorenzo, A. (2005) *Música para la emoción: Música y salud. Introducción a la Musicoterapia* [en línea]. Madrid: UNED. Serie Formación Continua en Radio 3. Disponible en: <https://canal.uned.es/video/5a6f4ec4b1111f37398b45e8> 6.
- Lago Castro, P., Antúnez Almagro, C. y Rábano Gutiérrez del Arroyo, A. (2012) *Música y cerebro: Neurociencia 2.ª parte*, [en línea]. Madrid: UNED. Serie Formación Continua en Radio 3. Disponible en: <https://canal.uned.es/video/5a6f2f41b1111f4e7f8b497e> 7.
- Ortiz, D. S. U., Botero, M. G. y Tobón, O. E. A. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37. 8.
- Peretz, I., Champod, A. S. y Hyde, K. (2003). Varieties of musical disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 58-75. 9.
- Pralus, A., Belfi, A., Hirel, C., Lévêque, Y., Fornoni, L., Bigand, E.,... y Caclin, A. (2020). Recognition of musical emotions and their perceived intensity after unilateral brain damage. *Cortex*, 130, 78-93. 10.
- Punset, E. (2013). *Los bebés comprenden la música* (entrevista a Sandra Trehub) [en línea]. Madrid: RTVE. *Redes*, 153. Disponible en: <https://www.rtve.es/television/20130415/bebes-comprenden-musica/640260.shtml> 11.
- Punset, E. (2011, octubre). *Música, emociones y neurociencia* (entrevista a Stefan Koelsch) [en línea]. *Redes*, 105. Disponible en: <https://www.rtve.es/television/20111009/musica-emociones-neurociencia/465379.shtml> [2021, 23 de agosto] 12.
- Ríos Lago, M. (2013). *Cuando la música tiene color o el sonido tiene sabor*. [en línea]. Madrid: UNED. Serie Psicología en Radio 3. Disponible en: <https://canal.uned.es/video/5a6f26f3b-1111f0f4e8b4a62> 13.
- Sacks, O. (2011). *Musicophilia. Tales of Music and the Brain*. Londres: Picador. 14.
- Sel, A. y Calvo-Merino, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. *Revista Neurología*, 56, 289-297. 15.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 52(1), 45-55. 16.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53(12), 739-746. 17.
- Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7(1), 6-27. 18.
- Toledo-Fernández, A. y Salvador-Cruz, J. (2015). Exploración de las propiedades psicométricas de la Batería Montreal de Evaluación de Amusia en una muestra de sujetos con epilepsia de lóbulo temporal. *Salud mental*, 38(5), 311-319. 19.
- Vuvan, D. T., Paquette, S., Goulet, G. M., Royal, I., Felezeu, M. y Peretz, I. (2018). The montreal protocol for identification of amusia. *Behavior research methods*, 50(2), 662-672. 20.

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. Weill-Chounlamountry, A., Soyez-Gayout, L., Tessier, C. y Pradat-Diehl, P. (2008). Vers une rééducation cognitive de l'amusie. In *Annales de réadaptation et de médecine physique*, 51(5), 332-341.
- 2.
- 3.
4. Zepa, C. E. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en psicología. *Summa Psicológica UST*, 6(1), 113-123.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

6

Intelligenza emotiva e educazione: dalle emozioni all'apprendimento

Emanuele Isidori¹

IL CONCETTO DI EMOZIONE NEL TEMPO

Quello delle emozioni è un tema interdisciplinare legato ad una rivoluzione culturale che si è avuta nella concezione dell'uomo contemporaneo (Plamper, 2018). Una concezione che cerca di superare i dualismi mente/corpo e razionalità/affettività tipici della cultura occidentale. Si tratta di un argomento su cui hanno concentrato l'attenzione nei secoli filosofi, etologi, psicologi, sociologi e, di recente anche gli studiosi di pedagogia, che hanno coniato il termine «pedagogia delle emozioni» (Contini, 1992) per indicare quella scienza pedagogica che non solo teorizza le emozioni dal punto di vista dell'epistemologia pedagogica ma studia e ricerca le implicazioni educative e formative che le emozioni hanno sulla vita dell'uomo.

Il tema delle emozioni è molto antico e non poteva essere altrimenti, visto che è legato all'uomo. È necessaria quindi una breve premessa storica per comprenderne pienamente il significato che riveste nella cultura attuale. La stessa parola «emozione» è antica ed è attestata nelle lingue neolatine a partire dal primo Cinquecento (ci è giunta dal francese *émotion* ma è di chiara derivazione latina, da *ex-motio*, da *movere*, come attestato nel latino di Cicerone. Una delle principali doti dell'oratore deve essere quella del *movere* – diceva Cicerone – del commuovere, dell'impressionare. Questo verbo possiede una vasta gamma di significati che vanno dal «muoversi» al «pensare» a seconda che sia seguito dalle parole *corpus* o *animus*). *Ex-motio* rimanda all'idea di un movimento interno, di uno stato prodottosi nel soggetto internamente. In greco antico la parola per indicare l'emozione era *pathos*. La parola greca rimanda all'idea del provare, del fare esperienza di ciò che accade e provare qualcosa di bene o di male, nel fisico e nella mente; rimanda all'idea del patire, della sofferenza, del dolore ma anche del piacere, della passione, dell'amore.

Per i greci, il *pathos*, l'emozione, non era di per sé positiva o negativa; ma era una disposizione dell'uomo; disposizione al compiere un'esperienza, un'apertura dell'uomo alla possibilità che ha quest'ultima di trasformarsi in uno stato piacevole o doloroso.

¹ Universidad de Roma «Foro Italico», Italia

1. I Greci hanno «speculato» molto sulle emozioni. La prima teoria organica sulle
2. emozioni elaborata in Occidente si deve a Platone (nel *Filebo*). Aristotele nell'Etica Nico-
3. machea ci dice che l'emozione è ogni affezione dell'anima che può essere accompagnata
4. dal piacere o dal dolore; sono questi ultimi due che ci danno il valore o l'importanza che
5. questo stato ha per la vita e i bisogni dell'animale (per Aristotele anche gli animali prova-
6. no emozioni).

7. Le emozioni sono per Aristotele la reazione immediata dell'essere vivente ad una si-
8. tuazione che gli è favorevole o sfavorevole. Le emozioni sono ciò che mette in allarme
9. l'essere, lo attivano sotto il profilo attentivo e lo dispongono ad affrontare la situazione
10. con i mezzi in suo possesso. Quella di Aristotele è una definizione attuale che non è diver-
11. sa da quella che si trova nei testi che parlano di formazione permanente o di pedagogia
12. delle risorse umane.

13. Le emozioni però non sono sempre state considerate qualcosa di neutro o di positivo
14. nella cultura occidentale. Pensiamo agli Stoici che ne hanno negato il significato e le han-
15. no combattute perché, secondo loro, distoglievano l'uomo dal «vivere secondo ragione».

16. A ben guardare, anche Platone è stato un nemico delle emozioni (anche se su questo
17. punto la sua dottrina è veramente contraddittoria ed è negata dalle sue stesse opera e
18. dalle emozioni che suscitano ancora oggi (basta pensare al Fedro, uno dei più straordinari
19. inni all'amore ed alla passione di tutti i tempi). Tuttavia, la sua teoria del «corpo tomba
20. dell'anima» non si spiegherebbe tanto col disprezzo di Platone con il corpo in sé ma per
21. il fatto che il corpo umano è la sede delle emozioni e in un certo senso le «genera». Le
22. emozioni hanno per Platone il difetto di distogliere l'uomo dalla ricerca filosofica, dalla
23. ricerca della verità che rappresenta il senso ultimo della vita umana.

24. Altri filosofi hanno parlato delle emozioni e ne hanno dato giudizi positivi o negativi,
25. capendone più o meno bene la radice bio-fisiologica; Sant'Agostino, San Tommaso, Ho-
26. bbes, Locke, Cartesio, che scrive un *Trattato sulle passioni dell'anima* e comincia così ad
27. aprire la prospettiva bio-fisiologica per capire le emozioni. Poi Hume, Rousseau, Kant,
28. Hegel fino ad arrivare a Darwin, che ha elaborato la teoria delle emozioni basandosi su
29. fattori fisiologici (per lui le emozioni sono risposte organiche agli stimoli dell'ambiente) e
30. a Freud, il quale sostiene che le reazioni emotive sono legate a processi inconsci. Freud
31. apre la scienza allo studio dell'emotività umana. Poi ne hanno parlato Heidegger e Sartre,
32. ad esempio, le cui teorie presentano molti risvolti nel campo della pedagogia e dell'educa-
33. zione affettiva.

34. Nel Novecento, le emozioni vengono legate ai paradigmi educativi, se ne capisce la
35. loro importanza per l'educazione: basta pensare a Vygotsky, Piaget, Freinet, Rogers.

38. I FONDAMENTI DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA 39. E DELL'EDUCAZIONE AFFETTIVA

40.
41. Arriviamo poi a due studiosi che hanno teorizzato le emozioni facendo vedere come
42. esse siano parte integrante della formazione umana (hanno teorizzato il concetto di inte-
43. ligenza e di competenza emotiva): Howard Gardner e a Daniel Goleman, entrambi pro-
44. fessori di psicologia all'Università di Harvard.

Il primo ha elaborato la teoria delle intelligenze multiple. Per Gardner (2013) esistono sette tipi di intelligenza: 1) linguistica 2) musicale 3) logico-matematica 4) spaziale 5) corporea 6) cinestesica (che riguarda il movimento) 7) personale (a sua volta divisa in interpersonale e intra-personale). A quest'ultima è associata l'intelligenza emotiva, che serve a gestire le emozioni, gli affetti che si generano o sono presenti nelle relazioni inter e intra-personali del soggetto e che riguardano il modo, la forma in cui ciascuna persona si relaziona con se stessa e con gli altri. Questa forma di intelligenza è molto importante (non possiamo dirci «intelligenti», infatti, se non sappiamo gestire la nostra affettività) e deve essere sviluppata da ogni persona di pari passo agli altri tipi di intelligenza.

Focalizzandoci su Goleman, egli ha scritto un libro intitolato *Intelligenza emotiva* (2000). Per Goleman l'intelligenza emotiva è la capacità di capire i nostri stessi sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e di gestire bene le emozioni che nascono dentro di noi e nelle relazioni che instauriamo con gli altri.

Lo studio dell'intelligenza emotiva comprende la competenza emotiva. Questo tipo di competenza indica la modalità con cui dobbiamo conoscere il livello della nostra intelligenza emotiva, cercando specificatamente di comprendere come possiamo sviluppare competenze nella nostra area di azione (quando, cioè, facciamo qualcosa di specifico). Per Goleman la competenza emotiva consiste in vari elementi che sono:

- 1) la competenza personale (come gestiamo noi stessi);
- 2) l'autopercezione (conoscenza degli stati interiori propri)
- 3) l'autoregolazione (la gestione degli stati interiori);
- 4) la motivazione (cioè l'insieme delle spinte interiori che facilitano il raggiungimento di obiettivi);
- 5) la competenza sociale (come gestiamo le relazioni);
- 6) l'empatia (la comprensione dell'altro);
- 7) le attitudini sociali (che rendono possibile l'induzione negli altri delle risposte che si desiderano).

L'intelligenza emotiva può essere pertanto definita come la capacità di gestire le competenze emotive, vale a dire l'insieme di tutte le sotto-competenze emotive che abbiamo indicato in precedenza.

LE CARATTERISTICHE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA E IL SUO CONTRIBUTO ALL'APPRENDIMENTO

In sintesi, possiamo dire, grosso modo, che l'intelligenza emotiva consiste nella capacità di gestire una comunicazione; una comunicazione con se stessi e una comunicazione con gli altri. Si tratta di una comunicazione a tutto campo, integrale, che riguarda le molteplici sfere dell'umano, che vanno dal corporeo allo psichico e al sociale. È una comunicazione dell'affettività, o meglio, che usa l'affettività come strumento per comunicare con l'altro e conoscerlo. Nell'intelligenza emotiva l'affettività, il pathos, l'emozione viene

1. considerato uno strumento «perturbante» del soggetto (genera in lui un cambiamento a
2. livello biofisiologico e mentale, lo colpisce, gli fa subire qualcosa, come ci lascia intendere
3. l'etimologia della parola, gli fa vedere le cose sotto una luce nuova. Secondo alcuni l'affet-
4. tività distorcerebbe la percezione, impedirebbe di vedere le cose così come sono veramen-
5. te; impedirebbe lo sguardo «razionale» dell'uomo sulle cose. Gli psicologi della percezione
6. lo hanno dimostrato. Immaginiamo di essere di fronte ad un vaso rotto che presenta
7. tracce evidenti delle sue rotture e spezzature. Lo sguardo dell'affettività fa sì che quel vaso
8. venga percepito e «visto» dal soggetto come integro, con le superfici levigate e senza le
9. asperità delle fratture. Allora è necessario partire dal presupposto che l'affettività, le
10. emozioni, non distorcono l'apprendimento ma lo migliorano, aggiungono qualcosa in più
11. alla conoscenza della realtà, di noi stessi e degli altri.

12. Le emozioni ci spingono all'azione, ci motivano. Ognuno può trarre dalla propria vita
13. esempi in tal senso. Quante volte, infatti, abbiamo studiato, amato o approfondito una
14. materia perché abbiamo trovato un insegnante per cui abbiamo provato simpatia o affetto.
15. Quante volte, invece, abbiamo detestato una materia perché trovavamo che il nostro inseg-
16. nante freddo o antipatico o non sapeva «trasmetterci» – farci amare – i contenuti della
17. disciplina.

18. Questo conferma quanto affermato da Gordon (2013) nella sua teoria dell'insegnante
19. efficace, vale a dire che un «buon insegnante» è quello che sa usare le emozioni, l'affetti-
20. vità per costruire la relazione educativa e insegnare. A questo proposito, si può citare
21. Socrate, il maestro, il formatore per eccellenza dell'Occidente. Socrate sapeva gestire bene
22. le emozioni, aveva un'intelligenza ed una competenza emotiva straordinaria, coinvolgeva
23. talmente i suoi allievi con la sua ironia da finire sempre per affascinarli totalmente (non
24. a caso tutti avevano paura – forse era per invidia – della sua capacità di trascinare i gio-
25. vani e di farli pensare). Riusciva a trasformare un'esperienza dolorosa come poteva essere,
26. ad esempio, la riflessione sulla morte o sulla sofferenza umana in un'esperienza emotiva
27. straordinaria (non a caso parlava di maieutica, di arte del far partorire per indicare il suo
28. metodo filosofico). Questo piccolo greco barbuto, vissuto 2500 anni fa, ci ha lasciato un
29. grande esempio di didattica ancora oggi attualissimo.

L'EMOZIONE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA E NELLA SCUOLA

34. Nel caso della relazione educativa/formativa, le emozioni sono un arricchimento e non
35. vanno viste come qualcosa di pericoloso o di dannoso. Un'emozione è uno stato interno
36. complesso ed organizzato che comprende reazioni somatiche, impulsi all'azione e valuta-
37. zioni cognitive. L'emozione è una grande forza, una risorsa del soggetto. Si tratta quindi
38. di imbrigliarla, di guidarla utilizzandola per un «buon» fine, a vantaggio del soggetto
39. stesso e degli altri. Ecco allora la funzione che può avere la pedagogia in quanto scienza
40. che insegna a «guidare» le emozioni. Le emozioni generano apprendimento; o meglio
41. stimolano ad apprendere, ad imparare; spingono all'azione e motivano l'apprendimento.

42. Quando è che una persona, allora, «impara» veramente? Quando quello che imparia-
43. mo si trasforma per noi in un «valore», quando percepiamo qualcosa come tale e quando
44. quello che impariamo diventa per noi un'emozione.

Le emozioni che si producono in noi e nelle relazioni che instauriamo con l'ambiente che ci circonda possono essere strumento permanente e di apprendimento lungo tutto l'arco della vita umana (*lifelong learning*). Questo è stato fatto da noi, ad esempio, dagli educatori degli adulti, e dai formatori in genere che formano e gestiscono le risorse umane, e da chi fa l'orientamento professionale. Goleman, in un altro suo libro dal titolo *Lavorare con intelligenza emotiva* (2011) evidenzia come la gestione e la comprensione delle emozioni non solo rappresenta uno strumento per capire se stessi e gli altri (uno strumento straordinario, che ci fa intelligenti veramente) ma una risorsa per lavorare meglio, per produrre, per mandare avanti un'azienda, gestendo al meglio le relazioni delle persone che ci lavorano. Goleman sostiene che, per avere successo nel lavoro (e nella vita), è necessario qualcosa di più dell'eccellenza «intellettuale» di tipo logico-matematico o della perizia tecnica; e che se si vuole sopravvivere sul mercato del lavoro oggi sempre più «turbolento», come dice Goleman, occorre un altro tipo di capacità. Qualità interiori come l'elasticità e l'iniziativa, l'ottimismo, l'adattabilità, la fiducia in se stessi o negli altri.

Per poter lavorare bene in un'azienda è necessario saper ascoltare, collaborare, lavorare in gruppo, motivarci e motivare, persuadere, stare bene con noi stessi e con gli altri. È necessario, insomma, integrare la competenza emotiva con la competenza tecnica che il lavoro ci richiede.

Tutte qualità che dovrebbero essere sviluppate a partire dagli anni della scuola. Ma qui si evidenziano i paradossi della formazione: le emozioni sono così importanti per lavorare, ci dicono che non possiamo dirci intelligenti se non le sappiamo usare, ma poi a scuola, all'Università, nei corsi di formazione professionale, non ce lo insegnano.

Si avverte nella scuola la necessità di rivedere i curricula formativi e di integrare le competenze tecniche che provengono dai contenuti disciplinari con le competenze emotive; tutto ciò nell'ottica di una formazione umanistica critica, che mira all'integrazione delle discipline e al superamento dei loro confini nell'ottica della globalità della persona (unione indissolubile di razionalità e affettività).

Oggi l'insegnamento, la formazione professionale, la scuola in genere – e questa è forse una delle cause della sua crisi e del suo insuccesso nei confronti delle giovani generazioni – è vista ancora come una trasmissione di contenuti riguardanti le singole discipline o i contenuti tecnici, specifici, neutri ed asettici rispetto alle vere esperienze «emozionali» dei soggetti a cui è destinata. Spesso gli stessi insegnanti hanno problemi di identità, di relazione con se stessi e con gli altri e spesso gli studenti stanno male con loro.

Ecco perché le esperienze formative sono spesso dolorose, sia per gli studenti che per i loro insegnanti. Bisogna formare gli insegnanti alla competenza emotiva, insegnando loro a trasformare la relazione formativa in una relazione piacevole ed emotivamente soddisfacente ed a realizzare l'empatia, la fusione emotiva, nel rispetto delle identità reciproche, facendo capire che l'affettività è l'obiettivo, il fine ma anche lo strumento per la costruzione della relazione formativa.

CONCLUSIONI

«Crescere», pertanto, significa convivere con le nostre emozioni. Senza avere consapevolezza di esse non ci sarà mai una vera crescita. «Vivere» significa imparare; e «imparare» è vivere emozioni. Noi impariamo quando l'emozione che abbiamo provato ha generato in noi un «cambiamento» di stato, un passaggio da uno stato all'altro del corpo-mente che, da momentaneo, si è trasformato in qualcosa di stabile e permanente, interessando tutto il nostro «essere psico-fisico».

Qui si delinea allora, in tutta la sua emergenza la necessità di una vera e propria «pedagogia delle emozioni» che non deve rimanere sulla carta o nel limbo della teoria. C'è bisogno di una pedagogia nuova che trasformi sempre il pathos, l'emozione, in qualcosa di piacevole e mai di doloroso. Si tratta di sviluppare una didattica ed una metodologia formativa nuova (che fa molto uso della categoria della ludicità, ad esempio, anche con gli adulti); una didattica che sia in grado di accogliere definitivamente la sfida che l'emozione prospetta alla cultura del nostro tempo e che contribuisca a ridare all'uomo la dignità che gli può provenire soltanto dalla considerazione unitaria e mai separata di tutte le sue dimensioni.

RIFERIMENTI

- Contini, M. (1992) *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze, La Nuova Italia.
- Gardner, H. (2013) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano, Feltrinelli, 2013.
- Goleman, D. (2000), *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano, BUR.
- Goleman, D. (2011) *Intelligenza emotiva*. Milano, BUR.
- Gordon, T. (2013) *Insegnanti efficaci*. Firenze, Giunti.
- Plamper J. (2018) *Storia delle emozioni*. Bologna, Il Mulino.

7

How the power of thinking can influence a success mindset? The appraisal theory in the phraseology

*Rubén Medina Serrano*¹

INTRODUCTION

Personal development and psychology play a crucial role, not only for kids, but also as a major success factor for the benefit of all mankind. Obviously, our mind is full of combinations of words, full of phraseological units, which convey positive or negative to our actions. Due to the past financial crisis and the COVID-19 pandemic years, it's identified an increase of utilization of negative phraseological units. Starting from the Medias like newspapers, TV, radio, etc. following by daily conversations at work or within the family members, where external threats are continuously spoken. Thus, the increase of using phraseological units with a negative sense goes from general to particular, from the government to every individual and from the first time in many years, also worldwide. This tendency has been deeply increased in the years 2020-2021 affecting people's mental health. According to the World Health Organization (WHO, 2021), the main psychological impacts of the coronavirus pandemic are elevated rates of depression, harmful alcohol and drug use, loneliness, stress or anxiety. Additionally, self-harm and suicidal behaviours are expected to rise. In order to answer the main research question of this study related to how the power of thinking influences a success mindset, it is important to analyse how to connect the garden of your mind with your body, and what garden will you have if you put sterile things into your mind. Interestingly, the topic of how contrastive analysis of positive phraseological units can be performed will be aboard in the study. Learning phraseological expressions is key for learning a new language. In fact, learning positive or negative phraseological units have an impact on your personal development, mind and soul. This research aims to solve this need by analyzing the influence of using positive phraseological units and habits to create a successful mindset, elaborating a complementary entry of Spanish-English-German phraseologisms for the area of personal development. This research has three primary goals: 1) review and analyze the past literature of Spanish-English-German collocations, 2) determine which phraseologisms best fits to this

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.

¹ Universidad de Alicante.

1. research's purpose, 3) collect evidences of Spanish-English-German collocations, elaborating a representative questionnaire for the area of personal development. The rest of the paper is organized as follows: Section 2 provides information about the data collection methods, the survey structure and outlines a list of Spanish, English and German phraseologisms applied in the survey. These collocations are elaborated as part of the research work in German, English and Spanish and are verified through collaborators. Main findings from the content review and the results obtained from the survey answers of collaborators are presented in Section 3. Finally, the discussion and main conclusions and topics related to this study which might be researched in the future as well as the limitations are discussed and presented in Section 4.

DATA COLLECTION METHODS: MIXED METHODOLOGIES (CONTENT REVIEW + SURVEY)

A literature review of a number of research works from the databases ProQuest and Google Scholar is performed with focus on Spanish, English and German research works using the key word «phraseology» and «successful mindset». On the one hand, García-Page (2008) redefined his concept of Spanish phraseology and on the other hand, Mella-do Blanco (2015 and 2019) developed several researches about contrastive analysis of phraseologisms. This study attempts to evaluate the possible feelings, emotions, and subjective positioning of translations by using and translating phraseological units, following the appraisal theory (Martin and White, 2005; White, 2015) and its further implementations from Tajvidi and Arjani (2017). A literature review in the Proquest and Google Scholar academic databases was performed. This research follows the theory of the classes of objects as defined by Gross (1995), focusing on personal development activities as a class (NomSuccessfulMind) — *mente de éxito*. The corpus of this article is based on the expressions about personal development activities collected from a multilingual survey in English-German-Spanish, elaborated by the author. This research work uses the mixed methodology according to Rojo (2013) based on a literature review and verification through collaborators. A qualitative data analysis was conducted following Miles and Huberman's (1994) methodology, consisting of the following:

1. Data reduction. Qualitative data was collected through a set of interviews with collaborators using the survey, and also by analyzing existing documents and the literature available.
2. Data display. The analysis of mass data was displayed in the form of tables, charts and other graphical formats.
3. Conclusion. The analysis review was the basis to draw general conclusions, verify and validate the study.

A content review of a number of personal development collocations were verified through contrasted dictionaries like Leo (2021), Redensarten-index (2021) and Lexico (2021). In addition to this, the collected expressions of collocations are related to the per-

How the power of thinking can influence a success mindset?

sonal development field itself. The analysis is performed based on the Gross' theory (1995) and the application of research works like Mogorrón (2014). In order to carry out the empirical study, a survey, integrating a list of phraseological units was created. The survey is developed based on well-known surveys about personal development like the one from Roman (2021). The main criterion for the selection of that survey is the relevance of Roman (2021) within the personal development field worldwide. He has indeed a channel and offers a wide range of programs and trainings about personal development. The survey was tested with collaborators and it was useful to understand their reaction to the formulated questions and statements. The questions and statements are majority formulated in a positive context, which also can influence in the collaborators' answers. In the testing phase, semi-structured interviews with collaborators were carried out. An interview questionnaire with a preliminary model was designed and served as an interview guide. Interview sessions took slots of over one hour and mainly covered the following topics:

- Details of the interviewee.
- Areas related to its current personal situation.
- Current life situation in terms of work/study.
- Current life situation in terms of married/single.
- Criteria which can be influence the stability of interviewee.
- Lessons learned and suggestions for the reformulation of the questions.

TABLE 7.1

Overview of the questionnaire with some collocations

Spanish	German	English
me siento bien estando solo, pero no en compañía	Ich fühle mich wohl, wenn ich allein bin, aber nicht in Gesellschaft.	I feel good being alone, but not in company.
me siento bien en compañía, pero me cuesta estar solo	Ich fühle mich in Gesellschaft wohl, aber ich finde es schwierig, allein zu sein.	I feel good in company, but I find it difficult to be alone.
tengo claro mi propósito en la vida	mir ist mein Lebensziel klar	I have a clear purpose in life
los pensamientos negativos y críticas no me afectan	negative Gedanken und Kritiken beeinflussen mich nicht	negative thoughts and criticism do not affect me
Me cuesta conseguir mis objetivos, de hecho no veo la manera de lograrlos	Ich finde es schwierig, meine Ziele zu erreichen. Ich weiß nicht einmal, wie ich sie erreichen soll.	I find it hard to achieve my goals; in fact I don't see any way to achieve them.
Los pensamientos negativos me bloquean y no me dejan avanzar	Negative Gedanken blockieren mich und hindern mich daran, voranzukommen.	Negative thoughts block me and prevent me from moving forward.

TABLE 7.1 (continuación)

Spanish	German	English
Quiero hacer muchas cosas y me cuesta mucho decidirme	Ich möchte viele Dinge tun, aber es fällt mir schwer mich zu entscheiden.	I want to do a lot of things and I am having a hard time making up my mind
Siento que puedo, pero me cuesta encontrar el camino para llegar alto	Ich habe das Gefühl, dass ich es kann, aber es fällt mir schwer, den Weg nach oben zu finden. (beruflich)	I feel like I can, but I have trouble finding my way to the top.
Me gustaría tener un coach o un mentor que me ayudara a ser más positivo y alcanzar mis objetivos	Ich hätte gerne einen Coach oder Mentor, der mir hilft, positiver zu sein und um meine Ziele zu erreichen.	I would like to have a coach or mentor to help me be more positive and achieve my goals.
Tengo una buena red social, tanto profesional como privada	Ich habe einen guten sozialen Netzwerk, sowohl beruflich als auch privat	I have a good social network, both professional and private
Siento que mi mentalidad es rica en abundancia y me ayuda a sobreponerme de obstáculos que aparecen en mi vida	Ich habe das Gefühl, dass meine Denkweise reich in Überfluss ist und mir hilft, Hindernisse in meinem Leben zu überwinden.	I feel that my mindset is rich in abundance and helps me overcome obstacles that appear in my life.
No me cuesta pasar a la acción	Es fällt mir nicht schwer, etwas zu unternehmen	It is not difficult for me to come to the action (to do something)
soy decidido, asertivo, ¡Soy un emprendedor! (un buscavidas)	ich habe Durchsetzungsvermögen und bin ein Macher.	I am assertive and a doer

The results of the interviews are linked to the findings in section 3. The research study was carried out using evidences from multiple sources, such as self-confidence and successful mindset questionnaires, with a view to gain validity and reliability (Yin, 2018). The evaluation of the questionnaires' answers is set according to the 1 to 5 scale, where 5 means that the statement strongly agrees and 1 that the statement strongly disagrees. Table 1 lists an overview of the expressions analyzed.

FINDINGS FROM THE SURVEY

The expressions have been compiled in three distinct phases. Whereas in the first phase expressions are collected from Spanish registered in Spanish dictionaries and identified on the Internet, in the second phase German expressions are collected from German dictionaries, and in the third one English expressions are collected from dictionaries and identified on the Internet. As part of the contrastive analysis, expressions are analyzed and categorized

How the power of thinking can influence a success mindset?

into the class of objects (NomSuccessfulMind), following the theory of Gross (1995). For instance, whereas the expression «I regularly meet people with whom I can share my personal development advances» is translated into Spanish as «*Me reúno regularmente con personas con las que puedo compartir mis avances en materia de desarrollo personal.*» and in German as «*Ich treffe mich regelmäßig mit Menschen, mit denen ich meine Vorschrítte zur Persönlichkeitsentwicklung teilen kann.*» One of the findings from the research is the identification of using an adaptation of the learning strategy of Zhan, Guo, Chen and Yang (2018). The six-times learning strategy adapted from Zhan, Guo, Chen and Yang (2018) aims to stimulate the mind by means of repetition of positive affirmations, goals and further goals set in the goal card. In fact, the goal card is split into short-term, middle-term and long-term goals. It is important to split the daily and short-term goals with the middle- and long-term goals in order to avoid depressions and setting real goals linked to the time.

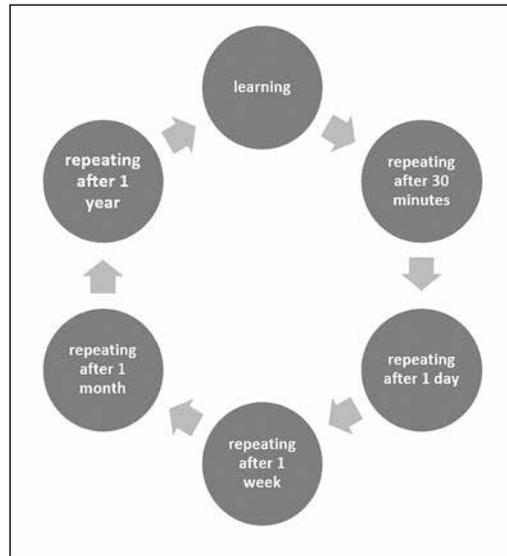


Figure 7.1. Learning strategy through repetition

Note. Source: Adapted from Zhan, Guo, Chen and Yang (2018)

During the interview with one collaborator, it was repeated the idea to speak loud the following motto linked to what you wanna reach: wish it->dream it->get it. The results of the survey are split into 12 main layers, from conscience (layer 1) to charging (layer 12). (1) *Conciencial/conscience*; (2) *propósito/purpose*; (3) *Creencias/beliefs*; (4) *Confianza/trust*; (5) *Productividad/productivity*; (6) *Hábitos/ Habits*; (7) *Cuerpo-Mente (Body-Mind) stability*; (8) *Gratitud/ Gratitude*; (9) *Now*; (10) *PDCA Review*; (11) *Mentoring to others*; and (12) *charging*. The personal development test aims to provide a self-assessment tool and a mentoring assessment tool in one instrument, where both results can be compared. The figure 7.2 draws the results of one interviewee.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

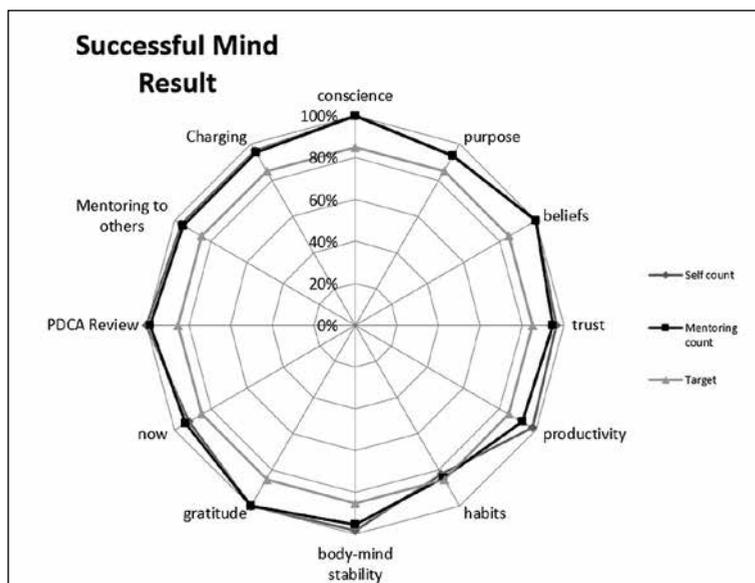


Figure 7.2. Successful Mind result

Note. Source: Adapted from Roman (2021).

One of this research’s aim is analyzing the use of positive phraseological units into the personal development field. A checklist is created and split into twelve statements, namely: (A) PDCA Review-> celebrate the mistake! Learn from mistakes; (B) The Law of Attraction: Your level of confidence will attract people who understand you; (C) The order in which you work the layers is important; (D) Habits/routines are key, especially for children; (E) How do we interact with the world and where do we direct our energy?; (F) Extroversion—Introversion; (G) The type of information we notice (Sensory-Intuitive); (H) How we make decisions? (Thought-Feeling); (I) Whether we prefer to live in a structured way (making decisions) or in a more spontaneous way (gathering information) (Judging--Perceiving); (J) Your room gets messy just like your life... what do you want to become?; (K) Resilience – Humility; and (L) While your motivation is short-term, your discipline and habits are long-term.

The key is in your mind, which is connected with the soul and somehow activates and controls your body. For example, this can be observed by diving (apnea) and running (marathon). The power of the mind plays a much more important role than the body status. A healthy habit is for example to write every day 1 good thing that happened to you on a piece of paper and put it in an empty jar. At the end of the year, take all the notes out of the jar and read them. Be grateful!

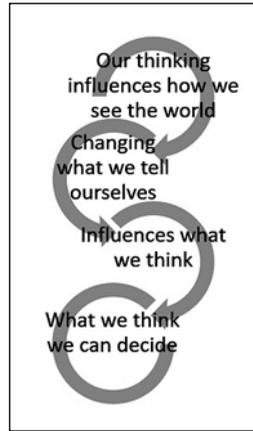


Figure 7.3. *Body-soul-Motivation chart*

Note. Source: Own source

DISCUSSION, CONCLUSION, LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

Discussion

A number of object classes have been defined according to Gross (1995)'s research work, namely: (1) NomCotidian: idiomatics (related to cotidian expressions, etc. Dictionaries); (2) NomEcon: idiomatics (related to economics (money, dinero, Geld), etc. Dictionaries); (3) NomSuccessfulMind (related to positive phraseological units)- it's the focus of this paper; (4) NomSupplyChain: colocations (VDA, supply chain docs, contracts, firms' case study, etc.); (5) NomQuality: colocations: (test inspection, Quality assurance docs., firms' case study, etc.); and (6) NomInsult: idiomatics (related to Insult expressions, etc. Dictionaries). An example of the classification NomSuccessfulMind is: My family believes very strongly in me /G:nm/T: Concret /C:< NomSuccessfulMind >/Ger: *Meine Familie glaubt sehr stark an mich/Spa.: Mi familia cree firmemente en mí*. The percentage frequency of occurrence of the expressions has been analyzed. For instance, whereas my family believes very strongly in me counts with 2 results, *Mi familia cree firmemente en mí* and *Meine Familie glaubt sehr stark an mich* have 2.390.000 and 7.370.000 results respectively according to the search portal www.google.de on 06.09.2021. Interestingly, «my family believes strongly in me» counts with 46.400.000 results. Practising Body-Soul- Patterns of success as well as using positive phraseological units are key to build a successful mind. A list of Body-Soul- Patterns of success is elaborated and split into 18 main clusters (actions), namely: (1) We do not become our dreams, but our minimums!; (2) Learn to be a permanent underdog!; (3) Reverse the pursuit of happiness —> I am happy, I don't seek it!; (4) Be consistent!; (5) Practice the habit of gratitude!; (6) Develop a giving mentality!; (7)

1. Rejoice in the success of others! and criticize as minimum as possible!; (8) Create an over-
2. whelming environment of abundance and charging!; (9) Invest your energy in what em-
3. powers you!; (10) Culture of illuminating, of shining!; (11) Avoid the regular contact with
4. toxic people!; (12) Long-life-learning!; (13) Take action TODAY/NOW!; (14) The sun may
5. rise any night, work on your goals!; (15) Analyze the internal (you), external (others) and
6. transcendental (universe) why!; (16) Habit, culture, knowledge and skills add up, but atti-
7. tude multiplies!; (17) To educate happy children, you have to educate happy parents!; (18)
8. Create a PDCA goal card. According to Oteiza (2017), the attitude is split into affection,
9. judgment and appreciation. This research study supports the findings of Medina Serrano,
10. Gonzalez, Gasco and Wellbrock (2020) that during the years 2020-2021 the COVID-19
11. pandemic restrictions led to a negative impact on logistics performance, but also negative
12. impact to people, which even lead to cause depressions. This is also observed by the WHO
13. (2021), who stated that in populations heavily affected, such as Lombardy in Italy, was
14. identified that a higher number of people developed mental health issues. On the one
15. hand, it's important to highlight the importance to provide psychological support to the
16. affected ones. On the other hand, the figure 7.4 shows the Body-soul-Cycles of life which
17. are split into optimism, crisis and learning speed. Interestingly, during the optimism phase,
18. the humility should be cultivated and the resilience's grade should be shown during the
19. crisis times.

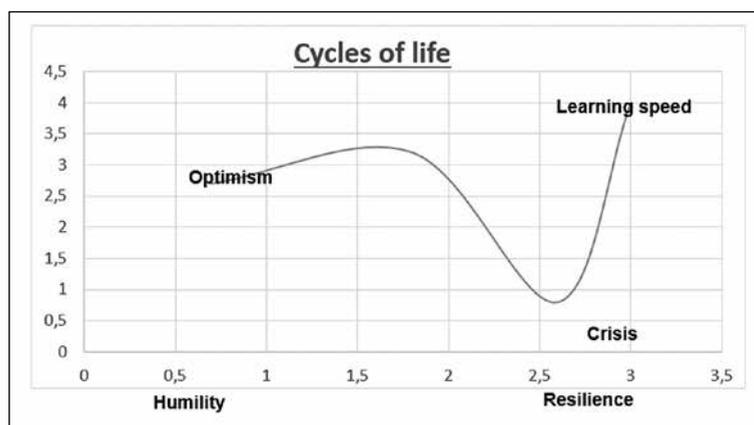


Figure 7.4. *Body-soul-Cycles of life*

Note. Source: Own source

Conclusion

The proposed personal development test verified through the survey results pursues to analyze possible factors, classify them in layers, create an action plan and reevaluate them in order to enforce positive and successful mindsets to prevent and mitigate depressions and reduce anxiety. The appraisal framework and discourse analysis can help to analyze the selected expressions, providing more than expected value to the results. Continuously

How the power of thinking can influence a success mindset?

repeating positive phraseological units like (1)-I am positive, strong and energetic; (2) I thank life for the learning and successes received and to come; and (3) I believe in myself and I am aware that everything begins within me (soul), can help people to enhance their self-confidence. Figure 7.5 aims to draw a representation of the relationship among soul-mind and body.

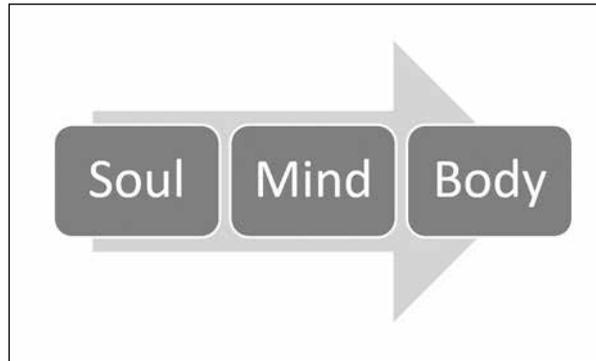


Figure 7.5. Body-soul-Cycles of life

Note. Source. Own source

Research results state that the power of thinking influences a success mindset. For instance, by the evaluation of «vivir a lo grande» the appraisal theory can help to analyze and evaluate if the phraseological unit conveys positive or negative assessments and even the subjectivity of the speaker. A psychological test is performed based on a methodology with focus on twelve main clusters, namely: (1) Conciencia/conscience; (2) propósito/purpose; (3) Creencias/beliefs; (4) Confianza/trust; (5) Productividad/productivity; (6) Hábitos/Habits; (7) Cuerpo-Mente (Body-Mind) estabilidad; (8) Gratitud/ Gratitude; (9) Now; (10) PDCA Review; (11) Mentoring to others; and (12) charging. This research follows the theory of the classes of objects as defined by Gross (1995), focusing on personal development activities as a class (NomSuccessfulMind)- *mente de éxito*. This research study (1) reviews and analyzes the past literature of phraseological units in English-German-Spanish, using a survey about personal development as a corpus; (2) collects evidences of learning and teaching personal development habits; (3) guides and helps people during the learning process of personal development habits; (4) aims to make new contributions to the current literature in order to help academics in general to improve their teaching and learning skills and their personal development in an efficient, effective and structured manner. One of our main findings is the relevance to analyze the grade of positivism/negativism on people. In contrast to past researches, this research proposes a methodology split in 12 layers to improve the personal development activities.

1. LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

2.
3. This study holds some limitations. First, the proposed model was tested with particu-
4. lar collaborators, limiting the results to the activities and countries from the people inter-
5. viewed. Further empirical validations would reinforce and improve the model in future
6. researches. Second, the choice of suitable layers needs to be investigated in adequate detail
7. for particular people characteristics. Criteria like habits, discipline, environmental factors,
8. external and internal influences have to be considered, including the collaboration with
9. external mentors, which increases visibility into the personal development phase. Future
10. researchers can provide further insights in this field by analyzing the influence of building
11. a community of positive influencers. There is no doubt that 2020 and 2021 years are un-
12. certain times where the spread of disease and panic can lead to depressions in people
13. worldwide as never before. Future researchers should take into account the lessons learned
14. from the crisis to rethink and update the existing personal development models for busi-
15. ness and private activities.
16.
17.
18.

19. REFERENCES

20.
21. García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Barcelona: *Estudio de locucio-*
22. *nes*. Anthropos.
23. Gross, G. (1995). À quoi ser la notion de partie de discours? Les classes de mots, Traditions et
24. perspectives, *Presses Universitaires de Lyon*, 1, 217-231.
25. LEO (2021). *Diccionarios LEO*. Consultado de: <https://www.leo.org/>
26. Lexico (2021) *Diccionario de inglés y español, sinónimos y traductor de español a inglés*. Consul-
27. tado de <https://www.lexico.com/definicion/tinto>.
28. Martin, J. R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York:
29. Palgrave Macmillan.
30. Mellado Blanco, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológi-
31. cas, *Revista de filología*, 33, 153-174.
32. Mellado Blanco, C. (2019). Constructional idioms in German and Spanish from a contrastive
33. point of view: A corpus-based approach by means of ironic comparisons. *Yearbook of*
34. *Phraseology*, 1(10), 65-88. DOI: 10.1515/phras-2019-0005.
35. Medina Serrano, R., Gonzalez, R., Gasco, J. L. y Wellbrock, W. (2020). Coronavirus (CO-
36. VID-19): How to Secure the Supply Chain? –A Case Study, *International Journal of Supply*
37. *Chain Management*, 9, 6-8.
38. Mogorrón Huerta, P. (2014). Importancia (numérica) de las variantes diatópicas españolas y
39. su tratamiento en los diccionarios. *Yearbook of Phraseology*, 1(5), 123-144. DOI: 10.1515/
40. phras-2014-0006.
41. Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd edition)*. Thousand
42. Oaks, Sage Publications, CA.
43. Oteiza, T. (2017). The appraisal framework and discourse analysis. In T. Bartlett y G. O’Grady.
44. *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, (pp.457-472), Taylor and Francis.

How the power of thinking can influence a success mindset?

Rojo, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis. 1.

Roman, M. (2021). *Mentalidad de éxito, secretos de la vida*. Consultado de: <https://secretosde-vida.com/> 2.

Tajvidi, G.-R. y Arjani, S. H. (2017). Appraisal Theory in Translation Studies: An Introduction and Review of Studies of Evaluation in Translation. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 8(2), 3-30. DOI: 10.22055/rals.2017.13089. 3.

White, P. R. R. (2015). Appraisal Theory. In K. Tracy, T. Sandel and C. Ilie (eds.) *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. (pp. 1-7) DOI: 10.1002/9781118611463.wbielsi041. 4.

World Health Organization, WHO. (2021). *Mental health and COVID-19*. Consultado de: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/publications-and-technical-guidance/mental-health-and-covid-19#:~:text=As%20the%20coronavirus%20pandemic%20rapidly,also%20expected%20to%20rise>. 5.

Yin, R. (2018). *Case study research and applications, Design and Methods* (6th Ed.), London: Sage Publications. 6.

Zhan L, Guo D, Chen G. y Yang J. (2018). Effects of Repetition Learning on Associative Recognition Over Time: Role of the Hippocampus and Prefrontal Cortex. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12:277. DOI: 10.3389/fnhum.2018.00277. 7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20.

21.

22.

23.

24.

25.

26.

27.

28.

29.

30.

31.

32.

33.

34.

35.

36.

37.

38.

39.

40.

41.

42.

43.

44.



8

Beneficios de la pandemia en el neurodesarrollo de bebés a los 6 meses

Carolina Mariño-Narváez¹, Jose A. Puertas-González², María Isabel Peralta-Ramírez³ y Borja Romero-González⁴

El neurodesarrollo es un proceso complejo que se puede ver afectado por diversos factores de tipo psicológicos, biológicos y contextuales. Dicha influencia puede tener un efecto diferencial según la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño o niña. Por ello la pandemia por COVID-19 supone un contexto de gran vulnerabilidad para esta población, debido a las consecuencias psicológicas que esta pueda tener en los padres y cómo esto repercute en la interacción con sus bebés.

INFLUENCIA DEL ESTRÉS PARENTAL SOBRE EL NEURODESARROLLO DEL BEBÉ

Situaciones como una pandemia pueden ser consideradas como una fuente de estrés y sus repercusiones en las madres, padres y los bebés deben ser abordadas. Para ello, es pertinente definir el estrés, este es la respuesta que tiene una persona ante una situación que se interpreta como desbordante, ya que no considera tener las herramientas necesarias para enfrentarlo o adaptarse. El efecto que puede tener sobre la salud física y psicológica de niños y adultos depende, entre otras cosas, de la exposición que se tenga a este. En ese sentido, existen diferentes tipos de estrés: el estrés cotidiano, el cual se caracteriza por ser bajo en intensidad pero alto en frecuencia y tiene primordialmente consecuencias de tipo fisiológicas (un atasco); los eventos vitales estresantes, los cuales son de alta intensidad, pero baja frecuencia, y sus consecuencias son mayoritariamente de tipo psicológicas (una boda o el fallecimiento de un ser querido) y el estrés crónico, que por su parte tiene un

¹ Centro de Investigación Mente Cerebro y Comportamiento (CIMCYC). Universidad de Granada.

² Centro de Investigación Mente Cerebro y Comportamiento (CIMCYC). Universidad de Granada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.

³ Centro de Investigación Mente Cerebro y Comportamiento (CIMCYC). Universidad de Granada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.

⁴ Departamento de Psicología. Facultad de Educación de Soria. Universidad de Valladolid.

1. alto nivel de intensidad y alta frecuencia, y sus efectos llegan a ser tanto de tipo fisiológico como psicológico (relación permanente de violencia) (Peralta-Ramirez, 2019).

2. En particular, la pandemia por COVID-19 es un tipo de estrés crónico, ya que es una
3. situación que se ha vivido con alta intensidad, al cambiar de forma tan drástica las prácticas
4. de vida diaria de la población y ha sido de forma prolongada. Sin embargo, cualquiera
5. de los tipos de estrés descritos anteriormente, pueden afectar el desarrollo de la
6. población infantil, teniendo en cuenta que esto dependerá de las respuestas que presenten
7. sus padres o cuidadores. Por ejemplo, algunos estudios sobre mujeres embarazadas que
8. han vivido desastres naturales como inundaciones, han reportado que sus hijos o hijas
9. presentan un peor desarrollo cognitivo y motor (Simcock et al., 2017).

10. **CORTISOL COMO CORRELATO BIOLÓGICO DEL ESTRÉS**

11. Está claro que el estrés prenatal al igual que el estrés parental puede afectar en desarrollo
12. de los niños y las niñas, y tradicionalmente, la forma de medir esta variable es de
13. forma psicológica a través de cuestionarios. Sin embargo, con el fin de tener una medida
14. más precisa y objetiva del estrés experimentado, se han implementado medidas fisiológicas,
15. como la medición del cortisol, la cual es la hormona liberada por defecto ante situaciones
16. estresantes (Buss et al., 2012). Para ello, existen diferentes medios de obtención de la
17. muestra entre los que está el salivar, el plasma, la orina o en pelo, siendo esta última la
18. medida menos invasiva y que como valor agregado, proporciona información retrospectiva,
19. ya que un centímetro del pelo desde la raíz, da cuenta del cortisol liberado durante el
20. mes anterior (Meyer y Novak, 2021; Russell et al., 2012). Esto permite evaluar realmente
21. el estrés crónico que ha experimentado una persona en una situación como lo es una
22. pandemia mundial. No obstante existen muy pocos estudios que evalúen el impacto de
23. situaciones de pandemia como la del COVID-19 sobre el desarrollo infantil desde el nacimiento
24. hasta los 4 años (Benner y Mistry, 2020).

25. Por su parte, estudios previos a la pandemia, reportan resultados contradictorios en
26. cuanto al cortisol en pelo y su efecto sobre el neurodesarrollo. Algunos de ellos han reportado
27. que altos niveles de cortisol en pelo durante el tercer trimestre de embarazo se relacionan
28. con un peor neurodesarrollo motor de niños y niñas a los 6 meses (Caparros-Gonzalez
29. et al., 2019), mientras que otros no identifican dichas repercusiones en bebés recién nacidos
30. (Conradt et al., 2020). No obstante, se cree que el factor diferencial se encuentra en los niveles
31. extremos de cortisol, ya que podrían considerarse que existen niveles neurotóxicos de
32. cortisol que definitivamente afectarían el neurodesarrollo (Davis et al., 2017).

33. **FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES DEL NEURODESARROLLO**

34. Sumándose al estrés nos encontramos con otra serie de factores de riesgo que influyen
35. en el neurodesarrollo de los niños y niñas. Uno de ellos son las características sociodemográficas
36. de los padres. Entre ellos, algunos factores de riesgo son la edad de la madre, un

bajo nivel educativo parental, un bajo nivel socioeconómico familiar, o la inteligencia de la madre (Koutra et al., 2012; Ronfani et al., 2015). En este sentido, se ha registrado la existencia de una brecha en el desarrollo del lenguaje y motor, entre niños y niñas provenientes de hogares con bajo nivel socioeconómico, debido a que dichos hogares no cuentan con un ambiente óptimo de estimulación (Fink et al., 2020). Igualmente, se le da gran importancia al estado de la salud mental de la madre, tanto durante el embarazo como en el postparto (McDonald et al., 2016). Algunos estudios señalan que bebés cuyas madres presentan depresión posparto, sufren alteraciones cognitivas, y frecuentemente debido a su estado emocional, dichas madres se muestran insensibles a los retrasos de sus hijos (Slomian et al., 2019) using the following databases: MEDLINE via Ovid, PsycINFO, and the Cochrane Pregnancy and Childbirth Group trials registry. Results: A total of 122 studies (out of 3712 references retrieved from bibliographic databases. Otro factor de riesgo, en ocasiones imperceptible, es vivir en un hogar donde exista violencia intrafamiliar, pues se ha visto que niños desarrollados en hogares donde hay violencia de pareja, al igual que altos niveles de alteraciones psicológicas, tienen dificultades en habilidades personales-sociales, en lenguaje, motricidad fina y gruesa (Gilbert et al., 2013).

En contraste con los factores de riesgo mencionados, es esencial tener en cuenta que existen prácticas y variables que pueden sopesar el impacto negativo y de esa forma actuar como factores protectores del neurodesarrollo. En caso de encontrarse con un perfil psicopatológico tanto en el embarazo como en la maternidad, ha de tenerse en cuenta que las terapias psicológicas, como lo es la terapia cognitivo-conductual, pueden amortiguar el efecto de sus síntomas sobre el desarrollo de sus hijos e hijas (Letourneau et al., 2017) Scopus, Cochrane Systematic Reviews, Cochrane Controlled Trials, Medline (OVID. Sin embargo, es importante reconocer que no siempre es necesario una intervención profesional, ya que las intervenciones parentales han demostrado ser altamente efectivas en promover un adecuado, si no temprano, desarrollo infantil (Jeong et al., 2021) Embase, PsycINFO, CINAHL, Web of Science, and Global Health Library for peer-reviewed, published articles from database inception until November 15, 2020. We included randomized controlled trials (RCTs. Para ello se ha visto que es beneficioso tener una buena relación de pareja entre los padres, llevar a cabo juegos de imitación, realizar lectura de cuentos diarios, y sobre todo relacionarse con pares al igual que implicarse en actividades comunitarias o recreacionales propician (McDonald et al., 2016). Igualmente, permitir un juego libre, con el uso de elementos del hogar, exponiendo a los niños y niñas a situaciones diferentes, así como la lectura de cuentos y el canto (Black et al., 2017). Todas estas son prácticas de estimulación que, si son realizadas tempranamente, podrán mitigar el efecto negativo de situaciones adversas experimentadas por los padres, sobre el desarrollo de sus hijos e hijas.

IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN EL NEURODESARROLLO DE BEBÉS A LOS 6 MESES

Pues bien, teniendo en cuenta que la pandemia por COVID-19 podría aumentar los niveles de estrés parental, al tiempo que limita la interacción con su contexto, podría tener efectos negativos sobre el neurodesarrollo de niños y niñas (Araújo et al., 2021).

1. Por esto, se plantea el objetivo de evaluar el efecto que ha tenido la pandemia por
 2. COVID-19 sobre el neurodesarrollo de bebés a los 6 meses, comparando la concentración
 3. de cortisol en pelo y el neurodesarrollo de niños y niñas de seis meses nacidos antes de la
 4. pandemia con respecto a los nacidos durante la pandemia, también se comparó la con-
 5. centración de cortisol en las madres. Para ello se contó con dos grupos, uno de 16 niños
 6. y niñas nacidos antes de la pandemia ($M=6,02$ meses de edad $DT=0.07$) y sus madres
 7. ($M=34.63$ años $DT=3.22$) y otro de 10 niños y niñas nacidos durante la pandemia ($M=6,00$
 8. meses de edad $DT=0.00$) y sus madres ($M=36.04$ años $DT=3.60$). Los dos grupos se en-
 9. contraban igualados en las principales variables sociodemográficas (edad de la madre,
 10. nivel educativo materno, estado civil, situación laboral, CI) obstétricas (número de hijos,
 11. embarazo deseado, tipo de embarazo, sexo del bebé) y antropométricas (peso del bebé al
 12. nacer, edad gestacional, perímetro cefálico).

13. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de datos sociodemográficos y obs-
 14. trétricos, que recogía datos como la edad, nivel educativo de la madre, tipo de embarazo,
 15. entre otros, y un cuestionario de variables antropométricas, que registraba datos como la
 16. semana de gestación o el peso del bebé al nacer. El Test Breve de Inteligencia de Kaufman
 17. (K-BIT) (Kaufman, 1990) como una medida de control, teniendo en cuenta que la inteli-
 18. gencia materna puede relacionarse con el neurodesarrollo de su descendencia. Para la
 19. evaluación del neurodesarrollo de los bebés se utilizó la Escala de Desarrollo Infantil
 20. Bayley-III (Bayley, 2006), la cual brinda información sobre el desarrollo cognitivo, lingüís-
 21. tico y motor de los niños y niñas. Y por último se tomó una medida de cortisol en pelo,
 22. como el correlato biológico del estrés tanto en las madres como en los bebés a los 6 meses
 23. de edad (Stalder y Kirschbaum, 2021). Los resultados reflejaron diferencias significativas
 24. en lenguaje receptivo ($p=0.001$), expresivo ($p=0.025$), lenguaje total ($p=0.001$) así como en
 25. motricidad gruesa ($p=0.031$) presentando mayores puntuaciones el grupo de niños y niñas
 26. nacidos durante la pandemia. No se encontraron diferencias significativas en las concen-
 27. traciones de cortisol en pelo en las madres ni en los bebés.

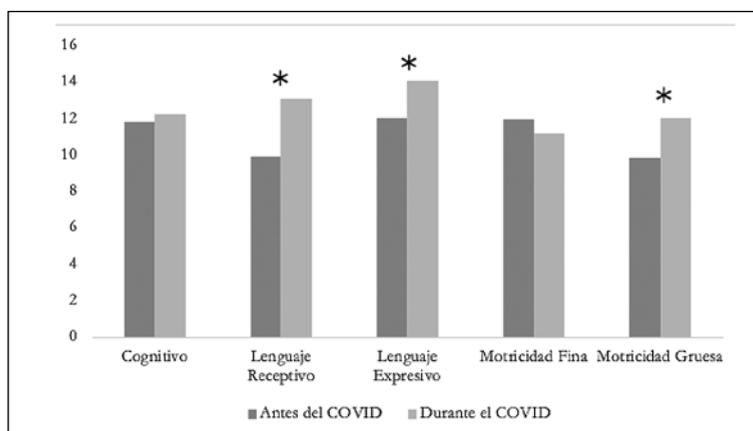


Figura 8.1. Puntuaciones escalares Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III
 Nota. * presentan diferencias significativas

Los resultados indican un mayor desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo, al igual que de la motricidad gruesa en bebés de 6 meses nacidos durante la pandemia en comparación con nacidos antes de la pandemia. Una posible vía para explicar esto puede ser el incremento del tiempo y del contacto con el bebé durante los meses de confinamiento y de mayores restricciones. En especial, si se tiene en cuenta que el contacto físico afectivo prolongado, sobre todo en los primeros meses de vida, puede ser beneficioso a nivel somato-sensorial, en el vínculo padre-hijo/a, y en el aprendizaje, entre otros (Carozza y Leong, 2021). Igualmente, se ha visto que muchos padres durante la pandemia reportaron disfrutar del tiempo en casa, compartiendo más tiempo con su pareja y repartiendo responsabilidades del cuidado de los hijos y el mantenimiento del hogar. De hecho, reportaron tener una actitud proactiva en torno a la estimulación de sus hijos, e invertir más tiempo con ellos por el miedo a que el aislamiento afectara su desarrollo y su capacidad de sociabilizar (Rhodes et al., 2020)with disruptions in health care provision and loss of social support.

Objective
This study investigated the impact of the COVID-19 pandemic and its associated lockdown on this population through the lens of users of the UK National Health Service–approved pregnancy and parenting smartphone app, Baby Buddy. The study aims were threefold: to gain insights into the attitudes and experiences of expectant and recent parents (with babies under 24 weeks of age).

Adicionalmente, la ausencia de diferencias en niveles de cortisol apoya la teoría de que los resultados se podrían relacionar con variables contextuales y no biológicas. Algunos estudios señalan que, si bien es cierto que situaciones como una pandemia pueden generar altos niveles de estrés, sus secuelas pueden mitigarse con un cuidado adecuado y afectuoso por parte de los padres hacia los hijos. Debido a que no solo va a beneficiar la sensación de seguridad y afecto en ellos, sino que genera una regulación bioquímica que permite que los niños se desarrollen sanamente y sin secuelas a largo plazo (Araújo et al., 2021). Estos resultados reflejan los beneficios de la interacción y la estimulación en etapas tempranas del desarrollo ya que, a pesar de estar viviendo una situación adversa, el confinamiento y las restricciones de la pandemia pueden haber provocado un incremento de contacto directo con los padres lo que sirvió como un factor protector y potenciador del neurodesarrollo.

CONCLUSIONES

La pandemia por COVID-19 es una situación sin precedentes que ha producido en la mayoría de la población un estrés crónico que puede tener consecuencias tanto a nivel físico como psicológico. En este sentido, una de las poblaciones más vulnerables es la población infantil, ya que gran parte de su desarrollo depende de la estimulación que le brinde su contexto. No obstante, entre los grupos de menor edad: los bebés de 6 meses, el aislamiento impuesto debido a la pandemia no ha generado mayor repercusión, ya que es una edad en la que la estimulación que necesitan proviene de sus padres o cuidadores. Por lo que, en hogares óptimos para la estimulación, el contacto con los padres y el tiempo invertido en relacionarse con sus bebés ha logrado mitigar las consecuencias negativas de la COVID-19. Esto indica que es esencial brindar psicoeducación a familias con un con-

1. texto más vulnerable, ya que las repercusiones en el neurodesarrollo de sus hijos e hijas
2. pueden ser mitigadas.
3.
4.
5.
6.

REFERENCIAS

7.
8. Araújo, L. A. de, Veloso, C. F., Souza, M. de C., Azevedo, J. M. C. de y Tarro, G. (2021). The
9. potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: A system-
10. atic review. *Jornal de Pediatria*, 97(4), 369-377. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.08.008>
11. Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development: Administration manual*. (3rd
12. Ed). Harcourt.
13. Benner, A. D. y Mistry, R. S. (2020). Child Development During the COVID-19 Pandemic
14. Through a Life Course Theory Lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 236-243. <https://doi.org/10.1111/cdep.12387>
15. Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C.,
16. McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Var-
17. gas-Barón, E. y Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of
18. age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [https://doi.org/10.1016/](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
19. [S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
20. Buss, C., Entringer, S., Swanson, J. M. y Wadhwa, P. D. (2012). The Role of Stress in Brain
21. Development: The Gestational Environment's Long-Term Effects on the Brain. *Cerebrum:*
22. *the Dana Forum on Brain Science*, 2012, 4.
23. Caparros-Gonzalez, R. A., Romero-Gonzalez, B., Gonzalez-Perez, R., Lucena-Prieto, L., Pe-
24. rez-Garcia, M., Cruz-Quintana, F. y Peralta-Ramirez, M. I. (2019). Maternal and Neonatal
25. Hair Cortisol Levels Are Associated with Infant Neurodevelopment at Six Months of Age.
26. *Journal of Clinical Medicine*, 8(11), 2015. <https://doi.org/10.3390/jcm8112015>
27. Carozza, S. y Leong, V. (2021). The Role of Affectionate Caregiver Touch in Early Neurode-
28. velopment and Parent–Infant Interactional Synchrony. *Frontiers in Neuroscience*, 14,
29. 613378. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.613378>
30. Conradt, E., Shakiba, N., Ostlund, B., Terrell, S., Kaliush, P., Shakib, J. H. y Crowell, S. E.
31. (2020). Prenatal maternal hair cortisol concentrations are related to maternal prenatal emo-
32. tion dysregulation but not neurodevelopmental or birth outcomes. *Developmental Psycho-*
33. *biology*, dev.21952. <https://doi.org/10.1002/dev.21952>
34. Davis, E. P., Head, K., Buss, C. y Sandman, C. A. (2017). Prenatal maternal cortisol concen-
35. trations predict neurodevelopment in middle childhood. *Psychoneuroendocrinology*, 75, 56-
36. 63. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2016.10.005>
37. Fink, G., McCoy, D. C. y Yousafzai, A. (2020). Contextual and socioeconomic variation in
38. early motor and language development. *Archives of Disease in Childhood*, 105(5), 421-427.
39. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2019-317849>
40. Gilbert, A. L., Bauer, N. S., Carroll, A. E. y Downs, S. M. (2013). Child Exposure to Parental
41. Violence and Psychological Distress Associated With Delayed Milestones. *PEDIATRICS*,
42. 132(6), e1577-e1583. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-1020>
43. Jeong, J., Franchett, E. E., Oliveira, C. V. R. de, Rehmani, K. y Yousafzai, A. K. (2021). Pa-
44. renting interventions to promote early child development in the first three years of life: A
global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>

- Kaufman, A. S. (1990). *Kaufman brief intelligence test: KBIT*. American Guidance Service. 1.
- Koutra, K., Chatzi, L., Roumeliotaki, T., Vassilaki, M., Giannakopoulou, E., Batsos, C., Koutis, A. y Kogevas, M. (2012). Socio-demographic determinants of infant neurodevelopment at 18 months of age: Mother–Child Cohort (Rhea Study) in Crete, Greece. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.09.005> 2.
- Letourneau, N. L., Dennis, C.-L., Cosic, N. y Linder, J. (2017). The effect of perinatal depression treatment for mothers on parenting and child development: A systematic review. *Depression and Anxiety*, 34(10), 928-966. <https://doi.org/10.1002/da.22687> 3.
- McDonald, S., Kehler, H., Bayrampour, H., Fraser-Lee, N. y Tough, S. (2016). Risk and protective factors in early child development: Results from the All Our Babies (AOB) pregnancy cohort. *Research in Developmental Disabilities*, 58, 20-30. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.08.010> 4.
- Meyer, J. S. y Novak, M. A. (2021). Assessment of prenatal stress-related cortisol exposure: Focus on cortisol accumulation in hair and nails. *Developmental Psychobiology*, 63(3), 409-436. <https://doi.org/10.1002/dev.22021> 5.
- Peralta-Ramirez, M. I. (2019). *Un villano llamado estrés: Cómo impacta en nuestra salud* (1.ª ed.). Pirámide. 6.
- Rhodes, A., Kheireddine, S. y Smith, A. D. (2020). Experiences, Attitudes, and Needs of Users of a Pregnancy and Parenting App (Baby Buddy) During the COVID-19 Pandemic: Mixed Methods Study. *JMIR MHealth and UHealth*, 8(12), e23157. <https://doi.org/10.2196/23157> 7.
- Ronfani, L., Vecchi Brumatti, L., Mariuz, M., Tognin, V., Bin, M., Ferluga, V., Knowles, A., Montico, M. y Barbone, F. (2015). The Complex Interaction between Home Environment, Socioeconomic Status, Maternal IQ and Early Child Neurocognitive Development: A Multivariate Analysis of Data Collected in a Newborn Cohort Study. *PLOS ONE*, 10(5), e0127052. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127052> 8.
- Russell, E., Koren, G., Rieder, M. y Van Uum, S. (2012). Hair cortisol as a biological marker of chronic stress: Current status, future directions and unanswered questions. *Psychoneuroendocrinology*, 37(5), 589-601. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2011.09.009> 9.
- Simcock, G., Laplante, D. P., Elgbeili, G., Kildea, S., Cobham, V., Stapleton, H. y King, S. (2017). Infant Neurodevelopment is Affected by Prenatal Maternal Stress: The QF2011 Queensland Flood Study. *Infancy*, 22(3), 282-302. <https://doi.org/10.1111/inf.12166> 10.
- Slomian, J., Honvo, G., Emonts, P., Reginster, J.-Y. y Bruyère, O. (2019). Consequences of maternal postpartum depression: A systematic review of maternal and infant outcomes. *Women's Health*, 15, 1745506519844044. <https://doi.org/10.1177/1745506519844044> 11.
- Stalder, T. y Kirschbaum, C. (2021). Analysis of cortisol in hair—State of the art and future directions. *Brain Behavior and Immunity*, 26(7), 1019-1029. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2012.02.002> 12.



9

Automanejos y cuidados de salud para un estilo de vida saludable

César Ignacio Fernández-Lázaro¹ y Diego Fernández-Lázaro²

EL AUMENTO DE LA ESPERANZA DE VIDA EN LA POBLACIÓN MUNDIAL

Desde el inicio de sus orígenes, el ser humano ha perseguido prolongar su vida. Numerosas civilizaciones han buscado a lo largo de su historia un «elixir» que sanara enfermedades y prolongara la vida lo máximo posible. Sin embargo, no será hasta el progreso de las políticas sanitarias y el desarrollo de la salud pública cuando se aprecien los primeros incrementos en la esperanza de vida de la población. Desde entonces, el aumento de la longevidad del ser humano no ha parado de incrementarse, hasta el punto de que, hoy en día, el ser humano disfruta de la mayor esperanza de su historia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2015).

Los primeros incrementos significativos en la esperanza de vida empezaron a producirse a partir de 1870, como consecuencia de una serie de avances en materia sanitaria, que fueron resultado de los fenómenos de industrialización y modernización que el mundo experimentó entonces (Wilmoth, 2011). Los avances en materia sanitaria fueron posibles gracias a las mejoras en sanidad, los servicios de saneamiento, la educación, el acceso a vivienda, las medidas de salud pública, y el incremento de ingresos, lo que originó una notable disminución de la mortalidad, particularmente de la mortalidad infantil y juvenil.

Con el desarrollo de las mejoras sanitarias, el mundo experimentó una reducción de enfermedades infecciosas, fenómeno conocido como transición epidemiológica. Desde la perspectiva de la salud pública, la transición epidemiológica hace referencia al cambio producido en los altos niveles de mortalidad, causados principalmente por las enfermeda-

¹ Departamento de Biología Celular, Histología y Farmacología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Valladolid, Campus de Soria, España.

Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Navarra, IdiSNA, Pamplona, España.

² Departamento de Biología Celular, Histología y Farmacología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Valladolid, Campus de Soria, España.

Grupo de Investigación en Neurobiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valladolid.

1. des infecciosas, hacia niveles reducidos de mortalidad, pasando a ser las enfermedades
2. crónicas degenerativas la principal causa de mortalidad (McKeown, 2009). Como resulta-
3. do de esta transición epidemiológica, la población pudo sobrepasar la etapa infantil y
4. juvenil sin sucumbir a ninguna enfermedad infecciosa. Una vez superadas estas etapas
5. críticas, las probabilidades de alcanzar edades más avanzadas incrementaron considerable-
6. mente y como consecuencia aumentó el riesgo a padecer enfermedades degenerativas cró-
7. nicas. El resultado final, fue un giro en las tasas de mortalidad de enfermedades infeccio-
8. sas hacia enfermedades crónicas.

9. El marcado descenso de los niveles de mortalidad a nivel mundial motivado por los
10. avances en materia sanitaria produjo la aparición de un fenómeno demográfico poblacio-
11. nal denominado la transición demográfica. La transición demográfica, es el término em-
12. pleado para explicar el rápido crecimiento de la población mundial marcado por profun-
13. dos cambios en los niveles demográficos de mortalidad y natalidad (Lee, 2003). El
14. descenso en los niveles de mortalidad y de natalidad que se produjeron en el transcurso
15. de la transición demográfica mundial originaron profundos cambios demográficos en la
16. composición de los grupos de edad de la población. Al cambio en la estructura por edades
17. de una población caracterizado por un aumento relativo de personas mayores y una re-
18. ducción relativa de niños y jóvenes, se denomina envejecimiento demográfico (Díaz, 1998).
19. El envejecimiento demográfico caracteriza la dinámica poblacional de las últimas décadas
20. de la mayor parte de las regiones del planeta, especialmente de la mayoría de los países
21. desarrollados y gran parte de los países en vías de desarrollo.

22. En términos gráficos, la dinámica poblacional de las últimas décadas queda reflejada
23. al comparar entre sí las pirámides de 1950 y 2015 (figura 9.1). En estas representaciones,
24. se observa como la base de la pirámide de población de 2015 experimenta una notable
25. transformación respecto a la pirámide de 1950 al ir perdiendo anchura en su base, y ga-
26. narla por su cúspide. La conversión de la base de la pirámide corresponde al descenso de
27. la natalidad, mientras que las ganancias en la cúspide corresponden al aumento del nú-
28. mero de personas en edad avanzada. En el futuro, la pirámide poblacional continuará
29. transformando su base y los grupos más jóvenes de población seguirán reduciendo en
30. importancia, y la pirámide poblacional alcanzará formas más rectangulares en 2050 y se
31. aproximará a una forma rectangular en 2100.

32. La gran proporción de personas mayores en la población mundial plantea nuevos
33. desafíos para la sociedad y los gobiernos de los países, puesto que el paso del tiempo en
34. el ser humano conduce de manera irreversible a un proceso caracterizado por una serie de
35. modificaciones morfológicas, funcionales, y psicológicas que conllevan a un deterioro pau-
36. latino de órganos y sus funciones. Con una elevada proporción de personas mayores a
37. nivel mundial, los procesos crónicos alcanzan una mayor prevalencia que los procesos
38. infecciosos en la sociedad y conducen a un marcado incremento del número de enferme-
39. dades crónicas padecidas por la población (Anderson y Horvath, 2004; Marengoni et al.,
40. 2011) approximately 125 million Americans (45% of the population. Además, gracias a los
41. constantes avances tecnológicos en Medicina, los progresos en las políticas sanitarias de
42. salud, y las mejoras de vida de la población, el incremento de enfermedades no trasmisi-
43. bles se verá especialmente acentuado por la mayor supervivencia de pacientes con enfer-
44. medades crónicas que solían ser fatales en décadas pasadas.

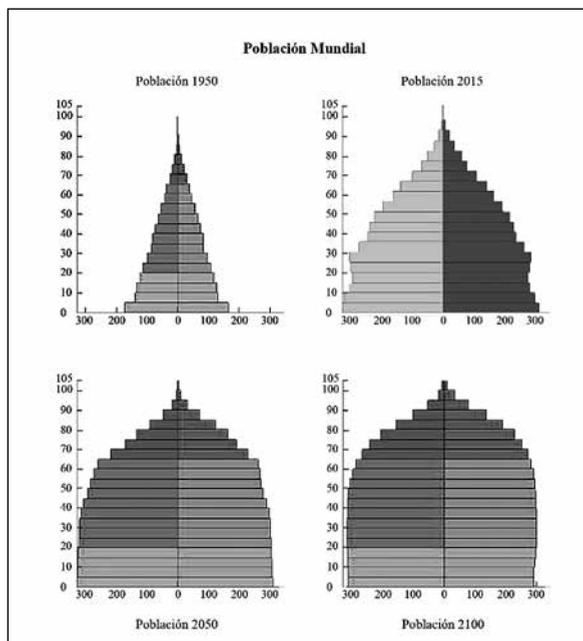


Figura 9.1. Pirámide de población mundial, años 1950, 2015, 2050, y 2100.

Nota. Fuente: Naciones Unidas (UN), 2015, modificado por autor.

LAS ENFERMEDADES CRÓNICAS Y SU IMPACTO

Las enfermedades crónicas son referidas generalmente con el término de enfermedades no transmisibles o enfermedades no comunicables, utilizados para diferenciarlas de aquellas enfermedades infecciosas o transmisibles. Sin embargo, algunas enfermedades crónicas tienen un componente infeccioso en su causa, como, por ejemplo, el virus del papiloma humano, la hepatitis B, y el *Helicobacter pylori* que pueden desarrollar enfermedades no transmisibles como cáncer de cérvix, cáncer de hígado, y cáncer de estómago. Asimismo, algunas enfermedades transmisibles como el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) o la tuberculosis (TB), han pasado de ser enfermedades infecciosas letales, a ser consideradas enfermedades crónicas puesto que son controlables y de progresión lenta (Bernell y Howard, 2016).

Las enfermedades crónicas también son referidas en diferentes contextos como condiciones o patologías crónicas. La OMS (2011) define las enfermedades, patologías, o condiciones crónicas o también conocidas como enfermedades no comunicables como aquellas de larga duración con una progresión generalmente lenta. Esta definición se extiende más allá de la definición clásica de enfermedades no transmisibles, y engloba ciertas enfermedades transmisibles o comunicables, como, por ejemplo, cánceres de origen infeccio-

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. so, hepatitis virales, desórdenes mentales, deficiencias, discapacidades, y desórdenes mus-
2. culo-esqueléticos.

3. Los procesos crónicos se caracterizan por su alta prevalencia en la sociedad, y la ele-
4. vada carga de morbilidad y de mortalidad que causan en el individuo. Las enfermedades
5. crónicas se extienden globalmente, sin distinción de región o clase social. Los países de
6. ingresos medios y bajos son los más afectados, acarreado el 80 % de las muertes produ-
7. cidas a nivel mundial por enfermedades crónicas, mientras que los países con altos ingre-
8. sos el porcentaje solo alcanza el 20 % (Pruitt, 2002). Además, las enfermedades crónicas
9. se han convertido en una amenaza para las propias personas que padecen las enfermeda-
10. des, sus familias, los sistemas de salud, y la propia sociedad debido al impacto en materia
11. económica y en recursos de salud que desencadenan insostenibilidad (OMS, 2014).

12. Las patologías crónicas han llegado a convertirse en la principal causa de muerte a
13. nivel mundial (figura 9.2), desplazando a las enfermedades infecciosas como principales
14. causas de muerte a nivel mundial como consecuencia del proceso de transición epidemio-
15. lógica. Se estima que las enfermedades crónicas provocaron 38 millones de fallecimientos
16. en el año 2012, de los 56 millones de muertes que se produjeron ese mismo año a nivel
17. mundial (OMS, 2014). Las enfermedades cardiovasculares son responsables del mayor
18. número de fallecimientos, seguidas de enfermedades crónicas respiratorias, los cánceres, y
19. diabetes (figura 9.2).

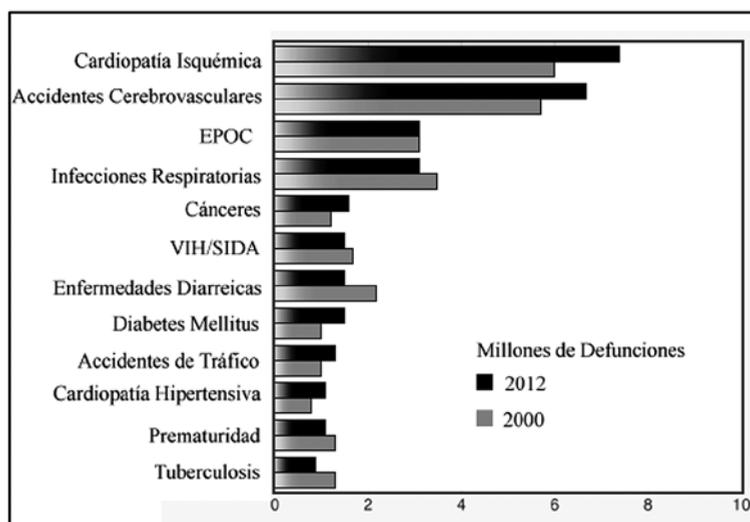


Figura 9.2. Principales Causas de Defunción en el mundo Año 2000 vs 2012.

Nota. Fuente: OMS (2014), modificado por autor.

42. Las enfermedades crónicas también se caracterizan por las importantes cargas de mor-
43. bilidad que originan como responsables del aumento de las muertes prematuras y del
44. grado de discapacidad (Bernell y Howard, 2016). Las enfermedades crónicas también afec-

tan en el plano económico a los individuos, familias, sistemas de salud, y a la sociedad como se ha mencionada anteriormente (OMS, 2014). Las familias cargan con gastos de salud excesivos ocasionados por las enfermedades crónicas, que hacen empobrecer a la familia llegando a una situación económica insostenible. Por otro lado, a nivel nacional los gobiernos tienen que afrontar cada vez más gastos y una pérdida mayor de productividad. En definitiva, todos los gastos económicos derivados de las enfermedades crónicas surgen desde un mismo todo, pero de diferentes procedencias.

FACTORES DE RIESGO DE LAS ENFERMEDADES CRÓNICAS

Mientras algunos factores de riesgo de las enfermedades crónicas están biológicamente determinados, la mayoría de ellos dependen de los comportamientos o conductas del individuo y de factores socioambientales. Dentro de estos últimos, los estilos de vida adquiridos por la población son los factores de riesgo que causan más enfermedades crónicas (Bernell y Howard, 2016).

Los estilos de vida adquiridos son factores modificables por las personas o las poblaciones que pueden cambiarse para mejorar la salud. La OMS (2014) destaca cuatro conductas modificables en el individuo como factores altamente relacionados con las enfermedades crónicas como son: el consumo de tabaco, ingesta de alcohol, inactividad física, y alimentación no saludable.

Se estima que el consumo de tabaco causa el 71 % de los cánceres de pulmón, el 42 % de las enfermedades respiratorias crónicas, y cerca del 10 % de las enfermedades cardiovasculares (OMS, 2014). Aproximadamente el 50 % de las muertes producidas por el uso abusivo del alcohol son el resultado de enfermedades crónicas como enfermedades cardiovasculares y diabetes (33.4 %), cánceres (12.5 %), y cirrosis hepática 16.2 %). La inactividad física, causa alrededor del 21-25 % de los cánceres de mama y colon, el 27 % de los casos de diabetes, y el 30 % de las enfermedades cardíacas isquémicas. Por último, la alimentación no saludable como por ejemplo una ingesta excesiva de sal, aumenta considerablemente el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, así como el consumo de grasas saturadas y grasas *trans* también eleva el riesgo de padecer enfermedades coronarias y diabetes tipo 2.

El consumo de tabaco, la ingesta de alcohol, la inactividad física, y una alimentación no saludable son conductas o estilos de vida que desencadenan, al mismo tiempo, cuatro factores de riesgo fuertemente ligados a enfermedades crónicas, como son el aumento de la presión arterial, el sobrepeso y la obesidad, la hiperglicemia, y la hiperlipidemia (Alwan, 2011).

El aumento de la presión arterial está fuertemente relacionado con el aumento a padecer accidentes cerebrovasculares, enfermedades coronarias, insuficiencias cardíacas, enfermedades periféricas vasculares, trastornos renales, y trastornos visuales (Danaei et al., 2011). Alrededor del 40 % de los adultos mayores de 25 años a nivel mundial, es decir un billón de personas, tienen hipertensión arterial, siendo la causa del 51 % de los accidentes cerebrovasculares y originando el 45 % de las enfermedades coronarias isquémicas.

El riesgo de padecer enfermedades coronarias, accidentes cerebrovasculares, diabetes tipo 2, cáncer de mama, de colon, de próstata, de endometrio, de riñón, de esófago, y de

1. páncreas está relacionado con el incremento del índice de masa corporal (OMS, 2009). En
2. el año 2008 el 35 % de los adultos mayores de 20 años a nivel mundial tenían sobrepeso,
3. mientras que el 10 % de los hombres y el 14 % de las mujeres eran obesas, lo que supone
4. que 300 millones de personas a nivel mundial padecían obesidad (Finucane et al., 2011).

5. Las personas con altos niveles de glucemia en sangre, están expuestas a padecer un
6. mayor riesgo a desarrollar resistencia a insulina originando diabetes tipo 2 y enfermedades
7. cardiovasculares (OMS, 2009). La diabetes tipo 2, es la principal causa de fallo renal,
8. trastornos visuales, y aumenta el riesgo a sufrir accidentes cerebrovasculares. En el año
9. 2008 su prevalencia en adultos mayores de 25 años a nivel mundial se situaba en el 10 %
10. (Alwan, 2011).

11. Por su parte los altos niveles de colesterol y lipoproteínas de baja densidad en sangre
12. están asociados un mayor riesgo de padecer enfermedades coronarias, accidentes cerebro-
13. vasculares, y otras enfermedades cardiovasculares (OMS, 2009). En el año 2008, la preva-
14. lencia de niveles elevados de colesterol en adultos a nivel mundial se situaba en el 39 %, y
15. causaba un tercio un tercio de las enfermedades isquémicas coronarias.

16. Los factores de riesgo son las causas más frecuentes de las enfermedades crónicas.
17. Como se ha explicado, una gran mayoría de factores de riesgo pueden prevenirse adop-
18. tando estilos de vida y hábitos saludables. Sin embargo, vivimos en una época de globali-
19. zación en la que los estilos de vida asociados a enfermedades crónicas cada vez acechan
20. más a la población. Esta realidad, junto con la nueva estructura mundial de la población
21. donde la proporción de personas mayores va tomando más peso, está originando un nue-
22. vo fenómeno a nivel mundial: la coexistencia de múltiples enfermedades en un mismo
23. individuo.

MULTIMORBILIDAD

24.
25.
26. La mayoría de los individuos con condiciones crónicas en la población presentan más
27. de una afección concomitante (Finucane et al., 2011). Por ejemplo, el estudio llevado a
28. cabo en Reino Unido por Barnett et al. (2011) concluyó que más de la mitad de los indi-
29. viduos escoceses que presentaban condiciones crónicas, presentaban más de una. De ma-
30. nera similar, Fernandez-Lazaro et al. (2019) encontraron en su estudio con población
31. adulta de Atención Primaria en España, que el 80 % de pacientes presentaban más de una
32. condición crónica.

33. Es importante señalar que la coexistencia de enfermedades o condiciones crónicas,
34. entendidas como procesos patológicos con una serie de signos y síntomas y que en oca-
35. siones incluyen distintos problemas de salud más allá de los tradicionales, requieren una
36. respuesta compleja a lo largo de un período prologando con la implicación de esfuerzos
37. coordinados por medio diferentes profesionales sanitarios y un acceso a medicamentos
38. esenciales y sistemas de control, incluidos de manera óptima dentro de un sistema que
39. promueva la participación activa del paciente. Es decir, el paciente que padece múltiples
40. enfermedades crónicas, se encuentra en una situación en la que tiene que hacer frente a
41. una serie de patologías, que generalmente, comparten unas dificultades características
42. frente a su atención como son, por ejemplo, aprender nuevas habilidades para utilizar
43.
44.

dispositivos y ayudas; adquirir conocimientos para controlar los síntomas, el dolor, y hacer frente a la discapacidad; seguir las indicaciones para la toma de medicación; mantener un grado adecuado de nutrición, ingesta calórica, y ejercicio; adaptarse a las exigencias físicas, sociales, y psicológicas; y establecer una relación activa y eficaz con los profesionales de la salud (Nolte y McKee, 2008). Es decir, el paciente con múltiples enfermedades crónicas debe de adquirir una serie de aptitudes y responsabilidades para minimizar el impacto de sus enfermedades, mejorar su salud, y prevenir mayores deterioros mediante su participación activa por medio de una serie de autocuidados (Grady y Gough, 2015).

AUTOCUIDADOS Y AUTOMANEJOS

Los autocuidados forman parte de la vida diaria de las personas con múltiples enfermedades crónicas. La OMS (Alwan, 2011, p.65) define autocuidados como «actividades que los individuos, familias, y comunidades desarrollan con la intención de mejorar la salud, prevenir trastornos, limitar enfermedad, y restaurar salud». Por tanto, los autocuidados aumentan la capacidad de las personas para mejorar su propia salud, controlar los síntomas, y la progresión de las enfermedades. Una condición indispensable de los autocuidados es la relación de colaboración entre el paciente y los profesionales de la salud, la familia, los amigos, y la comunidad (Grady y Gough, 2015), puesto que estos vínculos ayudan los buenos resultados de los autocuidados.

Sin embargo, en última instancia, el propio paciente es el responsable de sus autocuidados mediante la toma diaria de decisiones. Como ha sido desarrollado previamente, los estilos de vida adquiridos como por ejemplo el consumo de tabaco, el uso abusivo del alcohol, la inactividad física, la alimentación no saludable, y otros factores de riesgo pueden contribuir negativamente al desarrollo y evolución de enfermedades crónicas. Por tanto, el paciente con enfermedades crónicas puede prevenir o modificar la progresión de estas y de sus síntomas asociados, cuando se enfrenta a la toma diaria de decisiones como, por ejemplo, qué alimentos comer, si realizar ejercicio o no, si tomar la medicación, o simplemente si no realizar ninguna acción en absoluto. En otras palabras, el paciente se hace sujeto activo de su tratamiento mediante el automanejo (self-management) diario de sus propias enfermedades.

El automanejo, acorde con Barlow et al. (2002), conlleva la toma de decisiones por parte del paciente que influyen en el estilo de vida, en la toma de medicación, y en la ejecución de acciones preventivas. En sus palabras, el automanejo es «la capacidad del paciente de supervisar su condición y efectuar las respuestas cognitivas, conductuales, y emocionales necesarias para mantener una calidad de vida satisfactoria» (Barlow 87, p. 177). Esta definición, incorpora como componentes novedosos los factores psicológicos y sociales en el cuidado de la enfermedad crónica puesto que algunas enfermedades como la artritis reumatoide o el VIH necesitan de cambios conductuales y estrategias de afrontamiento para combatir los síntomas de la enfermedad y superar el estigma asociado.

REFERENCIAS

- 1.
- 2.
3. Alwan, A. (2011). *Global status report on noncommunicable diseases 2010*. World Health Organization.
4. Barlow, J., Wright, C., Sheasby, J., Turner, A. y Hainsworth, J. (2002). Self-management approaches for people with chronic conditions: a review. *Patient education and counseling*, 48(2), 177-187.
- 5.
- 6.
7. Barnett, K., Mercer, S. W., Norbury, M., Watt, G., Wyke, S. y Guthrie, B. (2012). Epidemiology of multimorbidity and implications for health care, research, and medical education: a cross-sectional study. *The Lancet*, 380(9836), 37-43.
- 8.
9. Bernell, S., y Howard, S. W. (2016). Use your words carefully: what is a chronic disease? *Frontiers in public health*, 4, 159.
10. Bloom, D. E., Cafiero, E., Jané-Llopis, E., Abrahams-Gessel, S., Bloom, L. R., Fathima, S.,... y Weiss, J. (2012). *The global economic burden of noncommunicable diseases* (No. 8712). Program on the Global Demography of Aging.
11. Díaz JP (1998). *La Demografía y el Envejecimiento de las Poblaciones* (pp. 451-463). Mexico DF: McGraw Hill.
12. Egger, G. y Dixon, J. (2014). Beyond obesity and lifestyle: a review of 21st century chronic disease determinants. *BioMed research international*, 2014.
13. Fernandez-Lazaro, C. I., García-González, J. M., Adams, D. P., Fernandez-Lazaro, D., Mielgo-Ayuso, J., Caballero-García, A.,... y Miron-Canelo, J. A. (2019). Adherence to treatment and related factors among patients with chronic conditions in primary care: a cross-sectional study. *BMC family practice*, 20(1), 1-12.
14. Grady, P. A. y Gough, L. L. (2015). El automanejo de las enfermedades crónicas: un método integral de atención. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 37, 187-194.
15. Lee, R. (2003). The demographic transition: three centuries of fundamental change. *Journal of economic perspectives*, 17(4), 167-190.
16. Leeson, G. W. (2014). Increasing longevity and the new demography of death. *International Journal of Population Research*, 2014(1), 1-7.
17. Marengoni, A., Angleman, S., Melis, R., Mangialasche, F., Karp, A., Garmen, A.,... y Fratiglioni, L. (2011). Aging with multimorbidity: a systematic review of the literature. *Ageing research reviews*, 10(4), 430-439.
18. Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población. (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision, Key Findings and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP.241*. Recuperado el 29 de septiembre de 2021, de <https://www.un.org/en/development/desa/publications/world-population-prospects-2015-revision.html>
19. Nolte, E. y McKee, M. (2008). *EBOOK: Caring for People with Chronic Conditions: A Health System Perspective*. McGraw-Hill Education (UK).
20. Organización Mundial de la Salud. (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. World Health Organization. Recuperado el 18 de septiembre de 2021, de 22 de septiembre de 2021, de https://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/GlobalHealthRisks_report_full.pdf
21. Organización Mundial de la Salud. (2014). *Global status report on noncommunicable diseases 2014*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 18 de septiembre de 2021, de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/148114>
22. Organización Mundial de la Salud. (2015). *World report on ageing and health*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 18 de septiembre de 2021, de <https://www.who.int/>
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

Automanejos y cuidados de salud para un estilo de vida saludable

- Organización Mundial de la Salud (2021). *Noncommunicable diseases*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 1 de octubre de 2021, de http://www.who.int/topics/noncommunicable_diseases/en
- Pruitt, S. (2002). *Innovative care for chronic conditions: building blocks for action: global report*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 10 de octubre de 2021, de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42500>
- McKeown, R. E. (2009). The epidemiologic transition: changing patterns of mortality and population dynamics. *American journal of lifestyle medicine*, 3(1_suppl), 19S-26S.
- Wilmoth, J. R. (2011). Increase of human longevity: past, present, and future. *The Japanese Journal of Population*, 9(1), 155-161.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



10

Complicaciones para la salud después de la covid-19. ¿De una enfermedad aguda a una crónica? Factores de riesgo, clínica y sus posibles mecanismos moleculares de la covid-19 persistente

Diego Fernández-Lázaro¹ y César Ignacio Fernández-Lázaro²

INTRODUCCIÓN

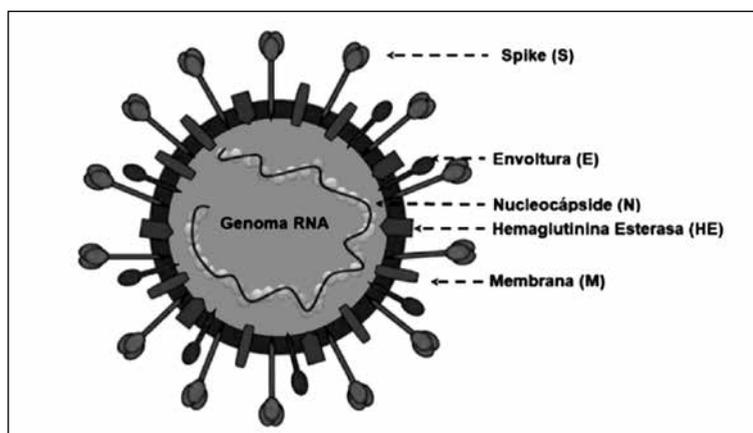
El 31 de diciembre de 2019, la Comisión Municipal de Salud y Sanidad de Wuhan (provincia de Hubei, China) informó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre un grupo de 27 casos de neumonía de etiología desconocida. El agente causante de esta neumonía fue identificado como un nuevo coronavirus, denominado coronavirus del síndrome respiratorio agudo grave 2 (SARS-CoV-2) por el Grupo de Estudio sobre Coronavirus del Comité Internacional sobre la Taxonomía de los Virus (Viruses, 2020). Los coronavirus son miembros de la subfamilia *Orthocoronavirinae* dentro de la familia *Coronaviridae* (orden Nidovirales). Esta subfamilia comprende cuatro géneros: *Alphacoronavirus*, *Betacoronavirus*, *Gammacoronavirus* y *Deltacoronavirus* de acuerdo con su estructura genética. Hasta la aparición del SARS-CoV-2, se habían descrito seis coronavirus en seres humanos (HCoV-NL63, HCoV-229E, HCoV-OC43 y HKU1) que son responsables de un número importante de las infecciones leves del tracto respiratorio superior en personas adultas inmunocompetentes, pero que pueden causar cuadros más graves en niños y ancianos con estacionalidad típicamente invernal (Lu et al., 2020). El SARS-CoV-2 supone el séptimo coronavirus aislado y caracterizado capaz de provocar infecciones en humanos (Li et al., 2020). Estructuralmente los coronavirus son virus esféricos de 100-160 nm de diámetro, con envuelta y que contienen ARN monocatenario (ssRNA) de polaridad positiva de entre 26 y 32 kilobases de longitud. El genoma del virus SARS-CoV-2 codifica 4 proteínas estructurales: la proteína S (spike protein), la proteína E (envelope), la proteína M (membrane) y la proteína N (nucleocapsid). La proteína N está en el interior del virión asociada al RNA viral, y las otras cuatro proteínas están asociadas a la envuelta viral. La proteína S se ensambla en homotrímeros, y forma estructuras que so-

¹ Departamento de Biología Celular, Histología y Farmacología, Facultad de Ciencias de la Salud de Soria, Universidad de Valladolid.

Grupo de Investigación en Neurobiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valladolid.

² Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Navarra, IdiSNA, Pamplona, España.

1. bresalen de la envuelta del virus. La proteína S contienen el dominio de unión al receptor
2. celular y por lo tanto es la proteína determinante del tropismo del virus. Además, la
3. proteína S es la responsable de la fusión de la membrana viral con la membrana celular,
4. permitiendo, de esta forma, liberar el genoma viral en el interior de la célula que va a
5. infectar (Lu et al., 2020) (figura 10.1).
6.
7.



21. Figura 10.1. Estructura del coronavirus del síndrome respiratorio agudo grave 2 (SARS-CoV-2)

22. Mecanismo de adhesión, penetración y fusión de SARS-Cov-2 en la célula huésped

23.
24.
25. El mecanismo de la infección por el SARS-CoV-2 depende de la unión de la proteína
26. S del virus a un receptor que es una metalopéptidasa llamada enzima convertidora de
27. angiotensina 2 (ACE2). La ACE2 ha sido identificada como el receptor funcional del
28. SARS-CoV-2. La localización de la proteína ACE2 se produce en casi todos los órganos
29. humanos como: mucosa oral y nasal, nasofaringe, pulmón, estómago, intestino delgado,
30. colon, piel, ganglios linfáticos, timo, médula ósea, bazo, hígado, riñón y cerebro (Fernán-
31. dez-Lázaro y Garrosa, 2021). En los seres humanos, el receptor ACE2 está presente sobre
32. todo en los epitelios del pulmón y del intestino delgado, que podrían constituir posibles
33. vías de entrada para el SARS-CoV-2. Esta expresión epitelial, junto con la presencia de
34. ACE2 en el endotelio vascular, también proporciona un primer paso en la comprensión
35. de la patogénesis de las principales manifestaciones clínicas del COVID-19. La proteína S
36. es la responsable de la adhesión y penetración a la célula huésped y también es imprescin-
37. dible la presencia de proteasas celulares (TMPRSS2) para la fusión entre la membrana
38. vírica y la membrana celular. La proteína S es la responsable de la adhesión y penetración
39. a la célula huésped y también es imprescindible la presencia de proteasas celulares (TM-
40. PRSS2) para la fusión entre la membrana vírica y la membrana celular (Bourgonje et al.,
41. 2020).

42. El periodo de incubación varía entre 2 y 14 días, con una media de 5 días. La infección
43. tiene tres fases crecientes de progresión de la enfermedad, con signos y síntomas clínicos
44. específicos (Siddiqi y Mehra, 2020):

- **Etapa I- Infección temprana:** En esta fase el virus comienza a replicarse tras ingresar al cuerpo, se empieza a manifestar con fiebre, aunque también se puede dar dolor de cabeza, pérdida del gusto, pérdida del olfato, diarrea, dolor detrás de los ojos o conjuntivitis y alteraciones en la piel. Una vez que acaba la fase I, muchas personas se quedan en esta fase (no evolucionan) y por tanto los pacientes pasan una infección asintomática o con síntomas leves.
- **Etapa II- Afectación pulmonar sin o con hipoxia.** Se produce la multiplicación viral y la inflamación pulmonar localizada. Dentro del estadio II temprano encontramos hipoxia no significativa, mientras que, si aumenta, se debe iniciar la ventilación mecánica.
- **Etapa III- Se produce una hiperinflamación sistémica extrapulmonar.** Es debido a la disminución de las células T supresoras y reguladoras, con un aumento de la tormenta de citoquinas. En esta etapa son comunes el shock, la insuficiencia respiratoria e incluso el colapso cardiopulmonar.

COVID PERSISTENTE (CP) O LONG COVID (LC)

Antecedentes

La presentación clínica más frecuente del COVID-19 es la infección respiratoria aguda (IRA) que incluye distintos cuadros respiratorios, con tiempos de recuperación de 2 semanas (enfermedad leve 2 semanas y 3-6 semanas enfermedad grave o crítica) (Guan et al., 2020). Sin embargo, no todos los pacientes se recuperan tras una fase aguda más o menos tórpida. Se calcula que al menos un 10-20 % de estos pacientes no se recuperan completamente y desarrollan síntomas persistentes e incapacitantes tras la infección aguda. Durante los primeros meses esta situación pasó desapercibida porque se actuó sobre los pacientes con síntomas agudos de SARS-CoV-2 para minimizar la mortalidad. De este modo, a medida que ha evolucionado la pandemia de la COVID-19 la comunidad científica empieza a tomar conciencia de que esta infección es como un «*gran iceberg*», en cuyo vértice visible podemos encontrarnos con los pacientes que en su fase aguda de la enfermedad y los casos de contagios diarios. Pero en su base, se van acumulando aquellos que más allá de la afectación aguda no consiguen recuperar su estado vital previo, y que han sido reconocidos como pacientes afectados de Covid Persistente (CP) o *Long Covid (LC)*, en ellos los síntomas persisten más allá de los 3 meses del inicio de sus síntomas (Patterson et al., 2021).

Descripción de la afectación

Es necesario tener claros los conceptos para el diagnóstico, tratamiento, gestión y manejo de los pacientes CP para distinguirla de otras patologías relacionadas con la infección por SARS-CoV-2. Hasta la fecha se puede diferenciar entre COVID-19 agudo, secuelas derivadas de la COVID-19 y CP. En el paciente con secuelas tiene el antecedente de una afectación aguda grave por infección de SARS-CoV-2, dada la severidad de la infección es probable que haya ha requerido ingreso hospitalario y que presentan síntomas derivados de secuelas posteriores al daño estructural de las complicaciones sufridas. Se debe señalar que

1. la clínica típica de la infección de SARS-CoV-2 desaparece, por lo tanto, son pacientes pos-
2. COVID. Los rasgos generales que presenta este tipo de paciente con secuelas son de varón
3. adulto (65-75 años) con comorbilidades asociadas. Todos los pacientes con secuelas han
4. tenido acceso a la realización de una Reacción en Cadena de la Polimerasa a Tiempo Real
5. (RT-PCR) para el diagnóstico de la infección y ha recibido una atención sanitaria avanzada
6. y ha permanecido en seguimiento en las consultas hospitalarias (Andrade et al., 2021).

7. Por otra parte, el paciente CP desarrolla un complejo sintomático multiorgánico que
8. permanece tras la considerada fase aguda de la enfermedad, pasadas 4 e incluso 12 semanas,
9. persistiendo los síntomas en el tiempo y no se contempla que los casos tengan un periodo
10. libre de enfermedad, aunque de forma característica la clínica es fluctuante (Proal y VanEl-
11. zakker, 2021). El perfil de este paciente: i) ambos sexos, aunque predominantemente muje-
12. res; ii) de mediana edad en torno a los 43 años; iii) sin enfermedades importantes previas.
13. Desde el punto de vista clínico, la sintomatología no desaparece, puede ser cambiante o
14. existir brotes, pero no hay un punto final clínico (endpoint) en el que la enfermedad se dé
15. por superada, es decir, inexistencia del periodo de curación de la fase aguda, no hay un
16. momento posCOVID. La mayoría de los pacientes CP se contagiaron en los primeros meses
17. del 2020, es decir en la primera ola de la pandemia y su diagnóstico por RT-PCR durante
18. la fase aguda de la COVID-19 únicamente se confirmó cuando la prueba diagnóstica estuvo
19. disponible. Además, el acceso a la valoración médica fue limitado, aunque posteriormente
20. se pudo confirmar el diagnóstico mediante estudios de laboratorio de inmunidad celular
21. (Rodríguez Ledo et al., 2021). El paciente con CP es el «gran olvidado» del sistema sanita-
22. rio y no existe explicación por una enfermedad subyacente alternativa. Se debe estudiar si
23. en el paciente con CP existe algún daño no detectado por las pruebas de diagnóstico de
24. rutina y detectable por otro tipo de pruebas más específicas (M et al., 2020).

Mecanismo de acción del SARS-CoV-2 en la etiopatogenia del COVID-19 persistente

27. Los mecanismos subyacentes en el CP no se conocen con claridad, aunque se han
28. establecido algunas hipótesis que podrían implicar: cambios fisiopatológicos generados
29. por la persistencia del virus localizados en reservorios tisulares o células del sistema inmu-
30. nitario donde continuaría activo, alteraciones inmunológicas secundarias a la interacción
31. virus-huésped que generarían una respuesta inmune aberrante, daño tisular de origen in-
32. flamatorio que continua después de la respuesta a la infección aguda y por la hiperactiva-
33. ción de la coagulación y las plaquetas. Aunque cada síntoma clínico del CP podría tener
34. sus mecanismos de acción particulares (Chippa et al., 2021).

Clínica

37. La caracterización clínica debemos realizarla bajo la premisa de que CP es un comple-
38. jo sintomático multiorgánico que afecta a aquellos pacientes que han padecido la CO-
39. VID-19 por la persistencia de síntomas más allá de las 4-12 semanas tras el contagio por
40. SARS-CoV-2, independientemente de la gravedad de la fase aguda y de que el diagnóstico
41. de la infección haya sido por pruebas de laboratorio o clínico (por la baja disponibilidad
42. de test), con una presentación de la sintomatología frecuentemente fluctuante o a modo
43. de brotes generando discapacidad a quien lo padece, sin explicación por una enfermedad
44. subyacente alternativa (Higgins et al., 2021).

Incidencia

Determinar la incidencia de CP es complejo por la novedad de la enfermedad, la falta de registros clínicos rigurosos y la ausencia de vigilancia específica del CP. En la población comunitaria (25 a 69 años) del Reino Unido se estimó que 1 de 5 personas con COVID tenía síntomas más allá de las 5 semanas [21 % (IC95 % 19,9-22,1)] y 1 de cada 10 más allá de las 12 semanas [9,9 % (IC95 % (6,7-14,79)]. Se reportó mayor incidencia en mujeres [23,6 % (IC95 % 22,2-25,0)] que en hombres [20,7 % (IC95 % 19,3-22,1)]. En una cohorte de pacientes de más de veinte mil pacientes de población estadounidense de entre 18-89 años mostraron síntomas compatibles con CP 30 % a los 30 días, 25 % a los 60 días y 15 % a los 90 días tras padecer una infección de SARS-CoV-2 con diagnóstico confirmado por RT-PCR (Cirulli et al., 2020). Otros estudios (S et al., 2021) estiman la incidencia de CP en 10 % de los contagiados. Cuando se consideran otras poblaciones que incluyen grupos heterogéneos de pacientes (enfermedad aguda grave y muy grave, y hospitalizados), entonces aparecen prevalencias de hasta el 80 % de los afectados (Lopez-Leon et al., 2021). Es necesario considerar que en estos pacientes se mezcla la verdadera persistencia de síntomas con las secuelas de la enfermedad aguda grave que produce un daño estructural y la consecuente clínica.

Sintomatología

Los síntomas y signos referidos por las personas que padecen CP son extremadamente numerosos y variados (figura 10.2), que quizá podrían relacionarse con las diferentes causas de la persistencia de síntomas, lo que añade complejidad al síndrome en cuanto a su diagnóstico, seguimiento y su requerimiento de atención sanitaria de carácter multidisciplinar (H et al., 2021). En cuanto a la sintomatología común en pacientes PC destacan: la presentación intermitente de la clínica, la exacerbación de los síntomas con el esfuerzo físico o mental y la llamada «niebla mental», que engloba múltiples síntomas asociados al deterioro cognitivo como la pérdida de memoria, la desorientación, la interferencia en las funciones ejecutivas o los problemas para el aprendizaje y la concentración, y limitación de la capacidad funcional (Davis et al., 2021).

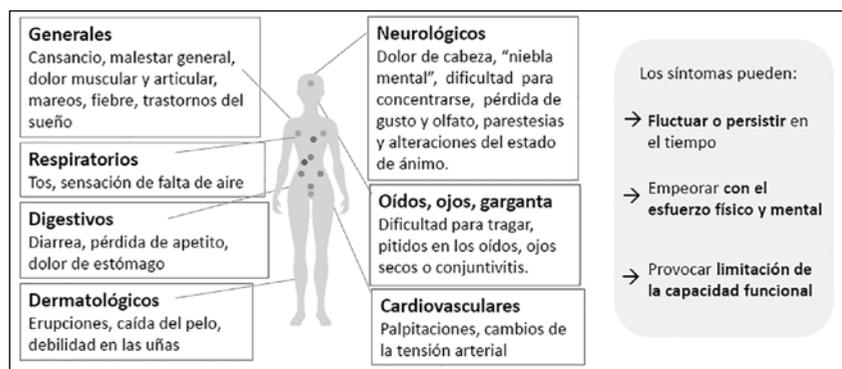


Figura 10.2. Sintomatología del COVID-19 Persistente

Nota. Fuente: Ministerio Sanidad, 2021.

1. Cuando hablamos del perfil de CP, paciente de cualquier edad, sexo y condición. La
2. mitad de los pacientes CP se encuentran entre 36-50, 80 % son mujeres, y mayoritariamente
3. sin comorbilidades asociadas previas a la COVID-19. Un 27 % de los pacientes tuvieron
4. diagnóstico confirmado con RT-PCR y la media de persistencia de los síntomas es de 3 a
5. 6 meses, siendo las más frecuentes fatigas 77,7 %, malestar posesfuerzo 72,2 % y disfunción
6. cognitiva 55,4 %; De forma mayoritaria los pacientes CP presentan síntomas generales 98.3 %,
7. neurológicos 88.0 %, y psicológicos /emocionales 88.3 % (Cirulli et al., 2020).
8.
9.

10. ¿QUÉ PROBABILIDAD EXISTE DE PADECER COVID-19 11. PERSISTENTE? 12.

13. El desarrollo de más de cinco síntomas (Cirulli et al., 2020) o más de diez (K et al.,
14. 2021) durante la primera semana de la infección agudo por SARS-CoV-2 se asoció con
15. mayor riesgo de sufrir CP. Estos síntomas de la primera semana fueron: fatiga (97,7 %),
16. cefalea intermitente (91,2 %), disnea y anosmia (Sudre et al., 2020). Las mujeres con pa-
17. tología y/o tratamiento psiquiátrico son factores de riesgo para desarrollar CP (Townsend
18. et al., 2020). Además, se ha reportado mayores tasas de CP en mujeres que hombre tras
19. el alta del hospital (Yong, 2021). Por lo tanto, el sexo femenino puede tener una mayor
20. probabilidad de padecer CP. Sin embargo, otros autores describen que hombres y mujeres
21. tienen la misma probabilidad de desarrollar CP (O et al., 2021). Otros factores que po-
22. drían predecir la aparición de incluyen la vejez (+70 años) y la presencia de comorbilida-
23. des (Sudre et al., 2020). En adultos mayores de 70 años, la pérdida del olfato (que es
24. menos común) fue el más predictivo de CP (OR = 7,35), por delante de la fiebre (OR =
25. 5,51) y de la voz ronca (OR = 4,03) (Sudre et al., 2020). Con respecto a la probabilidad
26. de desarrollar CP tras estados severos o graves de la infección de SARS-CoV-2 agudo
27. existe controversia. Por una parte, se ha reportado que no existe ninguna asociación entre
28. el CP y la gravedad inicial de COVID-19 agudo (Y et al., 2020). Sin embargo, ser pacien-
29. tes graves, hospitalizado de larga estancia o la unidad de cuidados intensivos (UCI), con
30. ventilación mecánica son factores de riesgo para padecer CP (Yong, 2021).
31.

32. *Biomarcadores básicos en el COVID-19 Persistente*

33. La evaluación del paciente CP, debería permitir el diagnóstico diferencial con otras
34. patologías que presenten signos o síntomas similares. Actualmente, ante la inespecificidad
35. de las pruebas de laboratorio en el CP, la evaluación de biomarcadores debería basarse en
36. los hallazgos de la exploración física y la sintomatología (I et al., 2020). Esta situación de
37. síntomas múltiples y fluctuantes, en relación con la actividad de la enfermedad y el estado
38. del paciente, de los biomarcadores inflamatorios es similar a las de las enfermedades au-
39. toinmunes y las enfermedades inflamatorias crónicas (Li et al., 2020; Yong, 2021).

40. Se han propuesto una serie de parámetros analíticos básicos que deberían ser evalua-
41. dos tras superar las 4-6 semanas en las que la infección aguda de SARS-CoV-2 debería
42. resolverse, pero persisten los síntomas en los pacientes estas son: Hemograma completo y
43. Velocidad de sedimentación globular (VSG); Glucosa; Perfil lipídico; Perfil renal: creati-
44. nina, urea, filtrado glomerular; Iones: sodio, potasio; Perfil hepático: bilirrubina, ALT y

AST, GGT, fosfatasa alcalina; Albúmina; LDH; PCR; Pruebas de función tiroidea; Metabolismo del hierro; Vitamina B₁₂, folato, Vitamina D; Minerales (calcio, fósforo); Pruebas de coagulación (Muench et al., 2020).

Tratamiento potencial del COVID-19 Persistente

Hoy en día no se dispone de un tratamiento específico para la CP por la gran variabilidad sintomática, los múltiples órganos afectados y, el limitado del mecanismo fisiopatológico que origina los síntomas. El origen etiopatogénico de los síntomas podría considerarse para el abordaje terapéutico. De este modo la persistencia viral, el estado exacerbado inflamatorio y la hiperrespuesta inmune serían dianas terapéuticas en el CP (Yong, 2021). Es posible que se utilicen varias dianas terapéuticas simultáneamente, dado el variado perfil sintomatológico del paciente con CP. Los tratamientos que se describen son hipótesis, ya que la escasa evidencia disponible hoy en día no permite recomendar su uso. Los tratamientos potenciales farmacológicos serían dirigidos a tratar los síntomas clínicos, es decir tratamientos sistémicos experimentales orientados al tratamiento etiológico e integral de la enfermedad. Se podría incluir aquellos que restablecieran los equilibrios nutricionales, metabólicos y de la flora intestinal, mediante medicamentos o complementos nutricionales. Además, se podría usar tratamientos locales y/o sintomáticos, basándose en los conocimientos actuales, de aquellos síntomas más frecuentes y/o incapacitantes. Dos grandes grupos de síntomas como son la sintomatología física y la sintomatología emocional /cognitiva podría ser los mejores candidatos al tratamiento. En el tratamiento sintomático se puede utilizar cambios a comportamientos de estilos de vida saludables, tratamientos farmacológicos dirigidos a síntomas concretos, fisioterapia, rehabilitación física, olfatoria y cognitiva, intervención psicológica, entrenamiento respiratorio, logopedia, terapia ocupacional y prescripción de ejercicio físico. Por lo tanto, dado el carácter multisistémico del CP, en el proceso de atención al paciente deben participar múltiples especialistas de cara a implementar planes terapéuticos, rehabilitadores y de cuidados individuales que faciliten una atención integral del enfermo con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

CONCLUSIÓN

La pandemia nos ha traído una ola de una nueva enfermedad crónica e incapacitante llamada CP debe ser estudiada para resolverla. Según los datos, hasta el momento, al menos el 10 % de los supervivientes de COVID-19 agudo desarrollan un CP. Más concretamente 1 de cada 5 personas tiene algún síntoma tras 5 semanas de la infección y que 1 de cada 10 personas tiene algún síntoma tras 12 semanas de la infección (S et al., 2021). Esto hace que aproximadamente seis millones de pacientes vayan a padecer un CP y sus consecuencias a largo plazo son preocupantes porque el CP puede afectar a independientemente de la gravedad inicial de la enfermedad. Este capítulo podría disminuir la incertidumbre y ayudar al conocimiento de esta nueva enfermedad abordando los antecedentes, la afectación, los mecanismos de acción en la etiopatogenia de la enfermedad, la clínica, el CP pediátrico, la probabilidad de desarrollar CP, la discapacidad asociada a CP, los

1. biomarcadores de seguimiento, y los potenciales tratamientos. Sin embargo, mucho sigue
2. siendo desconocido sobre el CP, particularmente sus factores de riesgo, sus múltiples pre-
3. sentaciones sintomáticas y fisiopatologías, que van desde el daño a largo plazo de múlti-
4. ples sistemas orgánicos, desregulación inmunológica, hasta la inflamación no resuelta de
5. orígenes múltiples. Por lo tanto, el síndrome CP sigue siendo una patología que debe in-
6. vestigarse su etiopatogenia más a fondo junto con su tratamiento.
- 7.
- 8.
- 9.

REFERENCIAS

12. Silva Andrade, B., Siqueira, S., de Assis Soares, W. R., de Souza Rangel, F., Santos, N. O., dos
13. Santos Freitas, A.,... y Barh, D. (2021). Long-COVID and Post-COVID Health Complica-
14. tions: An Up-to-Date Review on Clinical Conditions and Their Possible Molecular Mecha-
15. nisms. *Viruses*, 13(4), 700.
16. Bourgonje, A. R., Abdulle, A. E., Timens, W., Hillebrands, J. L., Navis, G. J., Gordijn, S. J.,...
17. y van Goor, H. (2020). Angiotensin-converting enzyme 2 (ACE2), SARS-CoV-2 and the
18. pathophysiology of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *The Journal of pathology*,
19. 251(3), 228-248.
20. Chippa, V., Aleem, A. y Anjum, F. (2021). *Post Acute Coronavirus (COVID-19) Syndrome*.
21. *StatPearls*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK570608/>
22. Cirulli, E. T., Barrett, K. M. S., Riffle, S., Bolze, A., Neveux, I., Dabe, S., Grzyski, J. J., Lu,
23. J. T. y Washington, N. L. (2020). Long-term COVID-19 symptoms in a large unselected
24. population. *MedRxiv*, 11(2), 101-109.
25. Davis, H. E., Assaf, G. S., McCorkell, L., Wei, H., Low, R. J., Re'em, Y.,... y Akrami, A.
26. (2021). Characterizing long COVID in an international cohort: 7 months of symptoms and
27. their impact. *EClinicalMedicine*, 38, 101019.
28. Fernández-Lázaro, D. y Garrosa, M. (2021). Identification, mechanism, and treatment of skin
29. lesions in COVID-19: a review. *Viruses*, 13(10), 1916.
30. Guan, W. J., Ni, Z. Y., Hu, Y., Liang, W. H., Ou, C. Q., He, J. X.,... y Zhong, N. S. (2020).
31. Clinical characteristics of coronavirus disease 2019 in China. *New England journal of me-*
32. *dicine*, 382(18), 1708-1720.
33. Crook, H., Raza, S., Nowell, J., Young, M. y Edison, P. (2021). Long covid—mechanisms, risk
34. factors, and management. *bmj*, 374. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 374, n1648.
35. Higgins, V., Sohaei, D., Diamandis, E. P. y Prassas, I. (2021). COVID-19: from an acute to
36. chronic disease? Potential long-term health consequences. *Critical Reviews in Clinical La-*
37. *boratory Sciences*, 58(5), 297-310.
38. Doykov, I., Hällqvist, J., Gilmour, K. C., Grandjean, L., Mills, K. y Heywood, W. E. (2020).
39. 'The long tail of Covid-19'-The detection of a prolonged inflammatory response after a
40. SARS-CoV-2 infection in asymptomatic and mildly affected patients. *F1000Research*, 9.
41. Stavem, K., Ghanima, W., Olsen, M. K., Gilboe, H. M. y Einvik, G. (2021). Persistent symp-
42. toms 1.5-6 months after COVID-19 in non-hospitalised subjects: a population-based co-
43. hort study. *Thorax*, 76(4), 405-407.
44. Li, H., Liu, S.-M., Yu, X.-H., Tang, S.-L. y Tang, C.-K. (2020). Coronavirus disease 2019
- (COVID-19): current status and future perspectives. *International Journal of Antimicrobial*
- Agents*, 55(5), 105951.

- Li, H., Liu, S. M., Yu, X. H., Tang, S. L. y Tang, C. K. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): current status and future perspectives. More than 50 long-term effects of COVID-19: a systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 11(1), 1–12. 1.
2.
- Lu, R., Zhao, X., Li, J., Niu, P., Yang, B., Wu, H.,... y Tan, W. (2020). Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. *The Lancet*, 395(10224), 565–574. 3.
4.
5.
- Khan, M., Adil, S. F., Alkhatlan, H. Z., Tahir, M. N., Saif, S., Khan, M. y Khan, S. T. (2021). COVID-19: a global challenge with old history, epidemiology and progress so far. *Molecules (Basel, Switzerland)*, 26(1), 39. 6.
7.
8.
9.
- Ministerio Sanidad, Gobierno de España (2021). *Información clínica COVID-19*. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/situacionActual.htm> 10.
11.
- Muench, P., Jochum, S., Wenderoth, V., Ofenloch-Haehle, B., Hombach, M., Strobl, M.,... y Riedel, A. (2020). Development and Validation of the Elecsys Anti-SARS-CoV-2 Immunoassay as a Highly Specific Tool for Determining Past Exposure to SARS-CoV-2. *Journal of Clinical Microbiology*, 58(10), 1694–1714. 12.
13.
- Moreno-Pérez, O., Merino, E., Leon-Ramirez, J. M., Andres, M., Ramos, J. M., Arenas-Jiménez, J.,... y COVID19-ALC research group. (2021). Post-acute COVID-19 syndrome. Incidence and risk factors: A Mediterranean cohort study. *The Journal of Infection*, 82(3), 378–383. 14.
15.
16.
17.
18.
- Patterson, B. K., Guevara-Coto, J., Yogendra, R., Francisco, E. B., Long, E., Pise, A., Rodrigues, H., Parikh, P., Mora, J. y Mora-Rodríguez, R. A. (2021). Immune-Based Prediction of COVID-19 Severity and Chronicity Decoded Using Machine Learning. *Frontiers in Immunology*, 12, 2520. 19.
20.
21.
22.
- Proal, A. D. y VanElzakker, M. B. (2021). Long COVID or Post-acute Sequelae of COVID-19 (PASC): An Overview of Biological Factors That May Contribute to Persistent Symptoms. *Frontiers in Microbiology*, 12, 1494. 23.
24.
- Rodríguez Ledo, P., Armenteros del Olmo, L., Guerrero Caballero, S., y Bilbao Fernández, S. (2021). La persistencia de síntomas de la COVID-19 y su diagnóstico en la primera ola de la pandemia en España. *Medicina General y de Familia*, 10(2), 53–59. 25.
26.
27.
- Rajan, S., Khunti, K., Alwan, N., Steves, C., MacDermott, N., Morsella, A.,... y McKee, M. (2021). In the wake of the pandemic: Preparing for Long COVID. *In the Wake of the Pandemic: Preparing for Long COVID* (pp. 401-483). Copenhagen (Denmark): European Observatory on Health Systems and Policies (Europe PMC) 28.
29.
30.
31.
32.
- Siddiqi, H. K. y Mehra, M. R. (2020). COVID-19 illness in native and immunosuppressed states: A clinical–therapeutic staging proposal. *The Journal of Heart and Lung Transplantation*, 39(5), 405. 33.
34.
- Sudre, C. H., Murray, B., Varsavsky, T., Graham, M. S., Penfold, R. S., Bowyer, R. C.,... y Steves, C. J. (2020). Attributes and predictors of Long-COVID: analysis of COVID cases and their symptoms collected by the Covid Symptoms Study App. *MedRxiv*, 19(1), 40-55. 35.
36.
37.
38.
- Townsend, L., Dyer, A. H., Jones, K., Dunne, J., Mooney, A., Gaffney, F.,... y Conlon, N. (2020). Persistent fatigue following SARS-CoV-2 infection is common and independent of severity of initial infection. *PLoS ONE*, 15(11), e0240784. 39.
40.
41.
- Viruses, C. S. G. of the I. C. on T. of. (2020). The species Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. *Nature Microbiology*, 5(4), 536. 42.
43.
44.

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. Miyazato, Y., Morioka, S., Tsuzuki, S., Akashi, M., Osanai, Y., Tanaka, K.,... y Ohmagari, N.
2. (2020). Prolonged and late-onset symptoms of coronavirus disease 2019. *In Open forum*
3. *infectious diseases* (Vol. 7, No. 11, p. ofaa507). US: Oxford University Press.
4. Yong, S. J. (2021). Long COVID or posCOVID-19 syndrome: putative pathophysiology, risk
5. factors, and treatments. *Infectious Diseases (London, England)*, 53(10), 1.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

11 Nutrición para un cerebro sano en el proceso de envejecimiento

Juan Mielgo-Ayuso¹

INTRODUCCIÓN

La población a nivel mundial está envejeciendo. Las personas mayores generan aproximadamente un 25 % del gasto mundial relacionado con las enfermedades, siendo la demencia y la depresión los trastornos más comunes en los ancianos y la principal causa de discapacidad y mala salud (World Health Organisation, 2017). La función cognitiva disminuye con la edad, produciendo desde un deterioro cognitivo leve (DCL), que en el 50 % de los casos deriva en una demencia, hasta una depresión ([UK], 2010). Por tanto, teniendo en cuenta que preservar la salud mental es uno de los mayores desafíos actuales, existe una necesidad urgente de identificar factores modificables que promuevan una mejor salud mental en la población que envejece (Moore et al., 2018). En este sentido, existe cierta evidencia epidemiológica que respalda el papel de ciertos factores dietéticos en la salud del cerebro, abriendo nuevas vías potenciales para la prevención de la demencia y las enfermedades mentales en el envejecimiento.

Así, esta comunicación examinará la evidencia que vincula la dieta y determinados nutrientes con la función cognitiva y la depresión en el proceso de envejecimiento. Además, se mostrará el potencial de la nutrición para desempeñar un papel protector en la preservación de una mejor salud del cerebro durante el envejecimiento.

ALIMENTOS Y PATRONES DIETÉTICOS

La creciente evidencia indica que determinados patrones dietéticos, como una mayor ingesta de frutas y verduras o de pescado, son beneficiosos para la salud del cerebro (Moore et al., 2018). En este sentido, la dieta mediterránea está recibiendo una atención significativa por su papel en la preservación de la salud cognitiva y la protección contra la depresión en el envejecimiento. Esta dieta se caracteriza por una mayor ingesta de frutas,

¹ Departamento de Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos

1. verduras, cereales integrales, pescado, ácidos grasos insaturados y un consumo regular
2. pero moderado de alcohol. Así, se ha demostrado que una puntuación más alta en el
3. cuestionario de la dieta mediterránea se asoció con una menor incidencia de desarrollo de
4. trastornos cognitivos (Wu y Sun, 2017), mientras que la suplementación de la dieta medi-
5. terránea con aceite de oliva o nueces se asoció con una mejor función cognitiva (Valls-Pe-
6. dret et al., 2015). También hay evidencia suficiente que respalda el papel de la dieta medi-
7. terránea en la prevención de la depresión en los adultos mayores que muestran
8. asociaciones inversas entre la puntuación de la dieta mediterránea y el riesgo de depresión
9. (Psaltopoulou et al., 2013). No obstante, se requieren más estudios de intervención bien
10. diseñados para investigar más a fondo el papel de la dieta mediterránea como un medio
11. para ayudar a preservar una mejor salud mental en el envejecimiento.
12.

13. NUTRIENTES ESPECÍFICOS

14. *Proteínas e hidratos de carbono*

15.
16. La relación de la ingesta de proteínas sobre la función cognitiva o la salud mental no
17. ha sido estudiada en poblaciones que envejecen. Sin embargo, sí que se han observado
18. puntuaciones más bajas de memoria verbal en personas mayores con ingestas de proteínas
19. más bajas. Además, se ha correlacionado positivamente una mayor ingesta de proteínas
20. con el aprendizaje no verbal, la memoria verbal y la reducción del riesgo de DCL o de-
21. mencia (Daly et al., 2015) but it has also been associated with cognitive decline and demen-
22. tia. Progressive resistance training (PRT).
23.

24. Por su parte, la asociación entre los hidratos de carbono y la función cognitiva no está
25. clara porque la evidencia disponible es escasa. No obstante, se ha observado que una
26. mayor ingesta de hidratos de carbono y azúcares en la dieta se asocia con un menor gros-
27. sor cortical, que a su vez se asocia con un mayor riesgo de DCL y demencia en la edad
28. avanzada (Moore et al., 2018). Aunque existen más investigaciones que se han centrado
29. en la relación de los hidratos de carbono y la depresión, la evidencia disponible es algo
30. contradictoria. Un estudio en adultos mayores no institucionalizados encontró que aque-
31. llos con síntomas depresivos consumían una dieta con un índice glucémico y una carga
32. glucémica más altos. Además, también se ha mostrado que una dieta con alto índice
33. glucémico se asoció con un mayor riesgo de depresión (Gangwisch et al., 2015). Sin em-
34. bargo, contrariamente a estos resultados, se ha presentado que los adultos mayores insti-
35. tucionalizados con depresión consumían dietas con una carga glucémica más baja (Apa-
36. ricio et al., 2013). Por tanto, dadas las inconsistencias en esta área, es evidente que se
37. necesitan más estudios que nos puedan dar conclusiones más exactas.
38.

39. *n-3 Ácidos grasos*

40. La composición de ácidos grasos de la membrana cerebral se ve afectada directamen-
41. te por la dieta y esto ha centrado la atención en el papel de los ácidos grasos de la dieta
42. en la salud del cerebro. Existe evidencia de que los PUFA *n-3* de cadena larga, EPA y
43. DHA tienen beneficios potenciales en la salud cognitiva y mental (Moore et al., 2018).
44. Así, se ha demostrado que los ácidos grasos *n-3* pueden tener un efecto protector sobre

ciertos dominios cognitivos en pacientes con deterioro cognitivo, sin embargo, no se observaron efectos en personas sanas o en pacientes con DCL (Mazereeuw et al., 2012). Por su parte, una revisión Cochrane en los que participaron 632 pacientes con DCL leve a moderada, concluyó que no había pruebas convincentes de que los ácidos grasos poliinsaturados (PUFA) tuvieran un papel en el tratamiento de personas con demencia (Burkhardt et al., 2016).

Por el contrario, las revisiones sistemáticas y los metaanálisis de ensayos aleatorizados han informado de beneficios clínicos significativos de la intervención de PUFA *n*-3 en el tratamiento de la depresión. El uso de ácido eicosapentaenoico (EPA) en comparación con la suplementación con ácido docosahexaenoico (DHA) parece tener una mayor eficacia (Hallahan et al., 2016) eicosapentaenoic acid (EPA). Además, se mostró que la suplementación con alta cantidad de EPA como terapia coadyuvante a los antidepresivos tiene una mayor eficacia clínica en el tratamiento de la depresión (en comparación con los antidepresivos solos), pero no previene los síntomas depresivos entre las poblaciones sin un diagnóstico de depresión (Appleton et al., 2015). Por último, una revisión Cochrane indicó un efecto beneficioso no clínico (de pequeño a modesto) de los PUFA *n*-3 en la sintomatología de la depresión, pero concluyó que no había suficiente evidencia de buena calidad para determinar el efecto sobre la depresión (Ward y Pasinetti, 2016).

Polifenoles

El papel de estos fitoquímicos en la salud del cerebro y el envejecimiento es un área emergente (Moore et al., 2018). Grandes estudios prospectivos han identificado asociaciones entre la ingesta dietética de polifenoles totales o específicos y la función cognitiva después de una investigación de seguimiento de hasta 13 años (Moore et al., 2018). Así se ha mostrado que la suplementación con flavanol de cacao durante 2 meses mejora el rendimiento cognitivo en un grupo de adultos mayores cognitivamente sanos (Mastroiacovo et al., 2015) including improved cognitive activities. Objective: The aim was to evaluate the effect of flavanol consumption on cognitive performance in cognitively intact elderly subjects. Design: This was a double-blind, controlled, parallel-arm study conducted in 90 elderly individuals without clinical evidence of cognitive dysfunction who were randomly assigned to consume daily for 8 wk a drink containing 993 mg [high flavanol (HF). Por su parte, una intervención de 3 meses presentó aumentos significativos en el volumen sanguíneo cerebral de la circunvolución dentada, medido por resonancia magnética funcional, en personas que fueron asignados a un tratamiento alto en flavanol (Pase et al., 2013). De forma general, las investigaciones de los polifenoles en la depresión en seres humanos han sido limitadas, aunque los estudios de los polifenoles son prometedores para demostrar efectos similares a los antidepresivos.

Vitaminas

Se han investigado vitaminas específicas en relación con la salud y la enfermedad mental. Se cree que el estrés oxidativo es uno de los principales contribuyentes a la neurodegeneración y la depresión, por lo que los antioxidantes han recibido mucho interés. Se han explorado las funciones de la vitamina C, el β -caroteno y la vitamina E, pero no se pueden sacar conclusiones claras y se justifica un trabajo adicional en forma de estudios

1. de intervención (Moore et al., 2018). Sin embargo, el efecto de la vitamina D y las vita-
2. minas del grupo B sobre la salud del cerebro durante el envejecimiento se han investigado
3. más a fondo.

4. Tras el descubrimiento del receptor de vitamina D en el cerebro, se ha ido acumulando
5. evidencia del papel de la vitamina D en la salud del cerebro (Eyles et al., 2005)there
6. has been a lack of direct evidence about its role in the human brain. This paper reports,
7. for the first time, the distribution of the 1,25-dihydroxyvitamin D 3 receptor (VDR. Las
8. revisiones sistemáticas y los metaanálisis han demostrado que los pacientes con DCL
9. tienen un nivel sérico de vitamina D más bajo que los controles sanos, y que el nivel bajo
10. de vitamina D sérica se asocia con peores resultados cognitivos (Annweiler et al., 2013).
11. Estudios longitudinales con periodos de seguimiento de más de 4 años han asociado un
12. estado más bajo de vitamina D con una disminución en las puntuaciones del mini examen
13. del estado mental y un deterioro cognitivo acelerado (Miller et al., 2015)cognitive decline,
14. and incident dementia. OBJECTIVE: To assess associations between VitD status and tra-
15. jectories of change in subdomains of cognitive function in a cohort of ethnically diverse
16. older adults. DESIGN, SETTING, AND PARTICIPANTS: Longitudinal multiethnic co-
17. hort study of 382 participants in an outpatient clinic enrolled between February 2002 and
18. August 2010 with baseline assessment and yearly follow-up visits. Serum 25-hydroxyvita-
19. min D (25-OHD. Por otra parte, se ha informado que un nivel más bajo de vitamina D
20. en suero se asoció con un mayor riesgo de depresión (Brouwer-Brolsma et al., 2016), por
21. lo que un nivel bajo de vitamina D puede ser un factor de riesgo de depresión durante la
22. senectud.

METABOLISMO DE UN CARBONO Y VITAMINAS B RELACIONADAS

28. Históricamente, las deficiencias de vitamina B, en particular de ácido fólico y de vitami-
29. na B₁₂, y en mucho menor grado de vitamina B₆, se han relacionado con un peor estado
30. psiquiátrico (Moore et al., 2018). Estas vitaminas B desempeñan un papel crucial en las vías
31. metabólicas de un carbono donde actúan como cofactores en la síntesis y reparación del
32. ADN, el metabolismo de los aminoácidos y las reacciones de metilación, incluida la reme-
33. tilación de homocisteína a metionina y la posterior generación de S-adenosilmetionina
34. (Moore et al., 2018). La S-adenosilmetionina, donante de metilo universal, participa en la
35. metilación del ADN, fosfolípidos, proteínas y neurotransmisores, por lo que un estado defi-
36. citario de una o más de las vitaminas B involucradas en el metabolismo de un carbono
37. puede afectar los procesos de metilación (Selhub et al., 2000). La inhibición de las reacciones
38. de metilación puede, a su vez, influir en el deterioro cognitivo en el envejecimiento de diver-
39. sas formas, al perturbar la regulación de la expresión génica en la vía β-amiloide, al reducir
40. la actividad de la proteína fosfatasa-2A o al alterar la formación de fosfatidilcolina (Smith
41. y Refsum, 2016)). Además, la concentración tisular reducida de la S-adenosilmetionina pue-
42. de estar relacionada con la depresión a través de la alteración de la síntesis y metilación de
43. monoaminas (serotonina, dopamina y noradrenalina) (Moore et al., 2018). Aparte del folato,
44. las vitaminas B₁₂ y la vitamina B₆, que tienen funciones bien reconocidas en estas vías, la

riboflavina (en su cofactor forma flavina adenina dinucleótido y FMN) también es esencial en el metabolismo de un carbono, pero su papel potencial para influir en la salud del cerebro rara vez se ha considerado (Moore et al., 2018).

Numerosos estudios observacionales han demostrado que un estado más bajo de folato, vitamina B₁₂ y vitamina B₆ (y/o concentraciones más altas de homocisteína) se asocian con un déficit cognitivo en el envejecimiento (Porter et al., 2016). Ensayos aleatorios en adultos mayores que incluyen la intervención con altas dosis de ácido fólico, vitamina B₁₂ y vitamina B₆ durante más de 2 años han mostrado, no solo mejoró el rendimiento cognitivo, sino también un tipo reducido de atrofia cerebral (Douaud et al., 2013). Sin embargo, la evidencia de los ensayos clínicos aleatorios no es del todo consistente, ya que un metaanálisis reciente y bastante controvertido en esta área concluyó que ni el ácido fólico ni la vitamina B₁₂ tuvieron un efecto beneficioso sobre la cognición en los adultos mayores (Clarke et al., 2014). No obstante, este artículo fue ampliamente criticado por los criterios de inclusión utilizados para seleccionar los ensayos para la investigación, por lo que los hallazgos en general no son ampliamente aceptados por los expertos en esta área (Smith et al., 2015). Está claro que se necesitan más ensayos aleatorios adecuadamente diseñados, especialmente aquellos dirigidos a participantes con un nivel bajo de vitamina B (y en aquellos con mayor riesgo de deterioro cognitivo), ya que es probable que se beneficien más de la optimización de las concentraciones de vitamina B para lograr mejores resultados. salud cognitiva en el envejecimiento. Además, la investigación que investiga el papel protector de la riboflavina en la función cognitiva es muy escasa, aunque algunas pruebas de estudios anteriores que investigan la riboflavina mostraron que un estado de biomarcadores más bajo se asoció con deterioro cognitivo (Xiu et al., 2012). Claramente, existe la necesidad de considerar la riboflavina en futuros ensayos aleatorios.

Por otro lado, el papel de las vitaminas B en los trastornos depresivos no ha recibido tanto interés como los estudios de los trastornos cognitivos, aunque existe cierta evidencia observacional e intervencionista. Un metaanálisis de diecinueve estudios observacionales concluyó que un nivel bajo de folato se asoció con un riesgo significativamente mayor de depresión (Gilbody et al., 2007). La baja ingesta en la dieta o el estado de biomarcadores de vitamina B₁₂ también se han relacionado con un mayor riesgo de desarrollar depresión (Xiu et al., 2012). Solo un número limitado de estudios ha considerado el papel de la vitamina B₆, pero la evidencia disponible sugiere una asociación inversa entre el estado de los biomarcadores de vitamina B₆ (piridoxal 5'-fosfato plasmático) y la depresión (Merete et al., 2008). Existe mucha menos evidencia en relación con la riboflavina, aunque un estudio inicial informó un estado de biomarcadores más bajo de la riboflavina en pacientes psiquiátricos hospitalizados. Varios ensayos aleatorizados han considerado el papel de la suplementación con vitamina B sola o como complemento de los medicamentos anti-depresivos. Sin embargo, los resultados son algo contradictorios y no han surgido conclusiones claras, en parte debido a las importantes diferencias metodológicas entre los estudios (Moore et al., 2018). Las revisiones de la evidencia disponible en relación con la depresión han concluido que el folato y la vitamina B₁₂ pueden tener funciones en el tratamiento a largo plazo de esta afección (Taylor et al., 2004).

En general, hay pruebas considerables que sugieren que el folato y las vitaminas B₁₂ y B₆ tienen efectos protectores sobre la función cognitiva y potencialmente contra los síntomas

1. depresivos en el envejecimiento, sin embargo, ensayos aleatorizados adicionales de duración
2. adecuada en poblaciones adecuadas e idealmente intervenciones que combinen los cuatro Se
3. requieren vitaminas B relevantes para respaldar estos hallazgos (Moore et al., 2018).
4.
5.

6. CONCLUSIONES

7.

8. La nutrición tiene un papel importante en la preservación de la cognición y la reduc-
9. ción del riesgo de depresión en la vejez. La evidencia emergente en esta área asocia defi-
10. ciencias subclínicas de ciertos nutrientes con el deterioro cognitivo y la depresión en los
11. adultos mayores. Futuros estudios deberían identificar el umbral óptimo necesario de los
12. distintos nutrientes para prevenir o retrasar el deterioro de la salud mental. En este mo-
13. mento, la evidencia es más sólida de posibles efectos protectores de las vitaminas B, los
14. PUFA n -3 y polifenoles. Si estos datos se confirmaran, se debería plantear una estrategia
15. de salud pública para mejorar el estado de estos nutrientes clave puede ayudar a lograr
16. una mejor salud cognitiva y mental y así mejorar la calidad de vida en la vejez.
17.
18.
19.
20.

21. REFERENCIAS

22. (UK), N. C. C. for M. H. (2010). Depression in Adults with a Chronic Physical Health Pro-
23. blem. *Depression in Adults with a Chronic Physical Health Problem: Treatment and Mana-*
24. *gement*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22259826>
25. Annweiler, C., Llewellyn, D. J. y Beauchet, O. (2013). Low serum vitamin D concentrations in
26. Alzheimer's disease: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Alzheimer's Disease :*
27. *JAD*, 33(3), 659–674. <https://doi.org/10.3233/JAD-2012-121432>
28. Aparicio, A., Robles, F., López-Sobaler, A. M. y Ortega, R. M. (2013). Dietary glycaemic load
29. and odds of depression in a group of institutionalized elderly people without antidepres-
30. sant treatment. *European Journal of Nutrition*, 52(3), 1059–1066. [https://doi.org/10.1007/](https://doi.org/10.1007/S00394-012-0412-7)
31. [S00394-012-0412-7](https://doi.org/10.1007/S00394-012-0412-7)
32. Appleton, K. M., Sallis, H. M., Perry, R., Ness, A. R. y Churchill, R. (2015). Omega-3 fatty
33. acids for depression in adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(11).
34. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004692.PUB4>
35. Brouwer-Brolsma, E. M., Dhonukshe-Rutten, R. A. M., van Wijngaarden, J. P., van der
36. Zwaluw, N. L., Sohl, E., In't Veld, P. H., van Dijk, S. C., Swart, K. M. A., Enneman, A.
37. W., Ham, A. C., van Schoor, N. M., van der Velde, N., Uitterlinden, A. G., Lips, P., Fes-
38. kens, E. J. M. y de Groot, L. C. P. G. M. (2016). Low vitamin D status is associated with
39. more depressive symptoms in Dutch older adults. *European Journal of Nutrition*, 55(4),
40. 1525–1534. <https://doi.org/10.1007/S00394-015-0970-6>
41. Burckhardt, M., Herke, M., Wustmann, T., Watzke, S., Langer, G. y Fink, A. (2016). Omega-3
42. fatty acids for the treatment of dementia. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*,
43. 4(4). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009002.PUB3>
44. Clarke, R., Bennett, D., Parish, S., Lewington, S., Skeaff, M., Eussen, S. J. P. M., Lewerin, C.,
Stott, D. J., Armitage, J., Hankey, G. J., Lonn, E., Spence, J. D., Galan, P., De Groot, L.

- C., Halsey, J., Dangour, A. D., Collins, R. y Grodstein, F. (2014). Effects of homocysteine lowering with B vitamins on cognitive aging: meta-analysis of 11 trials with cognitive data on 22,000 individuals. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 100(2), 657–666. <https://doi.org/10.3945/AJCN.113.076349> 1.
- Daly, R. M., Gianoudis, J., Prosser, M., Kidgell, D., Ellis, K. A., O’Connell, S. y Nowson, C. A. (2015). The effects of a protein enriched diet with lean red meat combined with a multi-modal exercise program on muscle and cognitive health and function in older adults: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/S13063-015-0884-X> 2.
- Douaud, G., Refsum, H., De Jager, C. A., Jacoby, R., Nichols, T. E., Smith, S. M. y Smith, A. D. (2013). Preventing Alzheimer’s disease-related gray matter atrophy by B-vitamin treatment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(23), 9523–9528. <https://doi.org/10.1073/PNAS.1301816110/-/DCSUPPLEMENTAL/PNAS.201301816SI>. PDF 3.
- Eyles, D. W., Smith, S., Kinobe, R., Hewison, M. y McGrath, J. J. (2005). Distribution of the vitamin D receptor and 1 alpha-hydroxylase in human brain. *Journal of Chemical Neuroanatomy*, 29(1), 21–30. <https://doi.org/10.1016/J.JCHEMNEU.2004.08.006> 4.
- Gangwisch, J. E., Hale, L., Garcia, L., Malaspina, D., Opler, M. G., Payne, M. E., Rossom, R. C. y Lane, D. (2015). High glycemic index diet as a risk factor for depression: analyses from the Women’s Health Initiative. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 102(2), 454–463. <https://doi.org/10.3945/AJCN.114.103846> 5.
- Gilbody, S., Lightfoot, T. y Sheldon, T. (2007). Is low folate a risk factor for depression? A meta-analysis and exploration of heterogeneity. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61(7), 631. <https://doi.org/10.1136/JECH.2006.050385> 6.
- Hallahan, B., Ryan, T., Hibbeln, J. R., Murray, I. T., Glynn, S., Ramsden, C. E., SanGiovanni, J. P. y Davis, J. M. (2016). Efficacy of omega-3 highly unsaturated fatty acids in the treatment of depression. *The British Journal of Psychiatry : The Journal of Mental Science*, 209(3), 192–201. <https://doi.org/10.1192/BJP.BP.114.160242> 7.
- Mastroiaco, D., Kwik-Urbe, C., Grassi, D., Necozone, S., Raffaele, A., Pistacchio, L., Righetti, R., Bocale, R., Lechiara, M. C., Marini, C., Ferri, C. y Desideri, G. (2015). Cocoa flavanol consumption improves cognitive function, blood pressure control, and metabolic profile in elderly subjects: the Cocoa, Cognition, and Aging (CoCoA) Study--a randomized controlled trial. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 101(3), 538–548. <https://doi.org/10.3945/AJCN.114.092189> 8.
- Mazereeuw, G., Lanctôt, K. L., Chau, S. A., Swardfager, W. y Herrmann, N. (2012). Effects of omega-3 fatty acids on cognitive performance: a meta-analysis. *Neurobiology of Aging*, 33(7), 1482.e17-1482.e29. <https://doi.org/10.1016/J.NEUROBIOLAGING.2011.12.014> 9.
- Merete, C., Tucker, K. L. y Falcon, L. M. (2008). Vitamin B6 Is Associated with Depressive Symptomatology in Massachusetts Elders. *Journal of the American College of Nutrition*, 27(3), 421. <https://doi.org/10.1080/07315724.2008.10719720> 10.
- Miller, J. W., Harvey, D. J., Beckett, L. A., Green, R., Farias, S. T., Reed, B. R., Olichney, J. M., Mungas, D. M. y De Carli, C. (2015). Vitamin D Status and Rates of Cognitive Decline in a Multiethnic Cohort of Older Adults. *JAMA Neurology*, 72(11), 1295–1303. <https://doi.org/10.1001/JAMANEUROL.2015.2115> 11.
- Moore, K., Hughes, C. F., Ward, M., Hoey, L. y McNulty, H. (2018). Diet, nutrition and the ageing brain: current evidence and new directions. *The Proceedings of the Nutrition Society*, 77(2), 152–163. <https://doi.org/10.1017/S0029665117004177> 12.

1. Pase, M. P., Scholey, A. B., Pipingas, A., Kras, M., Nolidin, K., Gibbs, A., Wesnes, K. y Stough, C. (2013). Cocoa polyphenols enhance positive mood states but not cognitive performance: a randomized, placebo-controlled trial. *Journal of Psychopharmacology (Oxford, England)*, 27(5), 451–458. <https://doi.org/10.1177/0269881112473791>
- 2.
- 3.
4. Porter, K., Hoey, L., Hughes, C. F., Ward, M. y McNulty, H. (2016). Causes, Consequences and Public Health Implications of Low B-Vitamin Status in Ageing. *Nutrients*, 8(11). <https://doi.org/10.3390/NU8110725>
- 5.
- 6.
7. Psaltopoulou, T., Sergentanis, T. N., Panagiotakos, D. B., Sergentanis, I. N., Kosti, R. y Scarmeas, N. (2013). Mediterranean diet, stroke, cognitive impairment, and depression: A meta-analysis. *Annals of Neurology*, 74(4), 580–591. <https://doi.org/10.1002/ANA.23944>
- 8.
- 9.
10. Selhub, J., Bagley, L. C., Miller, J. y Rosenberg, I. H. (2000). B vitamins, homocysteine, and neurocognitive function in the elderly. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 71(2). <https://doi.org/10.1093/AJCN/71.2.614S>
- 11.
12. Smith, A. D., De Jager, C. A., Refsum, H. y Rosenberg, I. H. (2015). Homocysteine lowering, B vitamins, and cognitive aging. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 101(2), 415–416. <https://doi.org/10.3945/AJCN.114.098467>
- 13.
14. Smith, A. D. y Refsum, H. (2016). Homocysteine, B Vitamins, and Cognitive Impairment. *Annual Review of Nutrition*, 36, 211–239. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-NU-TR-071715-050947>
- 15.
16. Taylor, M. J., Carney, S. M., Goodwin, G. M. y Geddes, J. R. (2004). Folate for depressive disorders: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Psychopharmacology (Oxford, England)*, 18(2), 251–256. <https://doi.org/10.1177/0269881104042630>
- 17.
- 18.
19. Valls-Pedret, C., Sala-Vila, A., Serra-Mir, M., Corella, D., De La Torre, R., Martínez-González, M. Á., Martínez-Lapiscina, E. H., Fitó, M., Pérez-Heras, A., Salas-Salvadó, J., Estruch, R. y Ros, E. (2015). Mediterranean Diet and Age-Related Cognitive Decline: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Internal Medicine*, 175(7), 1094–1103. <https://doi.org/10.1001/JAMAINTERNMED.2015.1668>
- 20.
- 21.
22. Ward, L. y Pasinetti, G. M. (2016). Recommendations for Development of Botanical Polyphenols as «Natural Drugs» for Promotion of Resilience Against Stress-Induced Depression and Cognitive Impairment. *Neuromolecular Medicine*, 18(3), 487. <https://doi.org/10.1007/S12017-016-8418-6>
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
27. World Health Organisation. (2017). *Mental health and older adults*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/la-salud-mental-y-los-adultos-mayores>
- 28.
- 29.
- 30.
31. Wu, L. y Sun, D. (2017). Adherence to Mediterranean diet and risk of developing cognitive disorders: An updated systematic review and meta-analysis of prospective cohort studies. *Scientific Reports*, 7. <https://doi.org/10.1038/SREP41317>
- 32.
- 33.
34. Xiu, L. L., Lee, M. S., Wahlqvist, M. L., Chen, R. C. Y., Huang, Y. C., Chen, K. J. y Li, D. (2012). Low and high homocysteine are associated with mortality independent of B group vitamins but interactive with cognitive status in a free-living elderly cohort. *Nutrition Research (New York, N.Y.)*, 32(12), 928–939. <https://doi.org/10.1016/J.NUTRES.2012.09.005>
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

12 El «cuerpo deseado»: pornografía y conductas de riesgo

Enrique Fernández Vilas¹ y Juan José Labora González²

INTRODUCCIÓN

La pornografía y el erotismo visual son dos de los temas más cuestionados —desde diferentes frentes—, en relación sexo en la era contemporánea.

El siglo XXI se caracteriza por la *hiperconexión* y la transmisión y control de datos, hasta el punto de que ya hay quien habla de un *capitalismo de la vigilancia* (Zuboff, 2020). Esta idea se entrelaza directamente con la globalización y la expansión global del capitalismo. Éste, tras la ruptura del consenso keynesiano de posguerra, ha derivado en un aumento revolucionario de la producción tecnológica, mundializándose mediante la liberalización de servicios y aduanera. Todo ello ha implicado el aumento masivo del acceso a internet y también a la pornografía digital, con el incremento de la oferta disponible, tanto desde un punto de vista cuantitativo en cuanto a categorías, como de las diferentes plataformas y herramientas que han ido apareciendo.

¿Moralizar la pornografía es, desde esa autoridad del puritanismo victoriano, la solución a las diferencias de género y categorías dentro de la industria? ¿Es la pornografía una forma válida de educación sexual? No es propósito de este texto entrar en cuestiones de carácter ético-moral, pero sí cuestionar ciertas tendencias como las conductas de riesgo, la neoliberalización del discurso, la exposición constante los IS de violencia sexual o la categorización de los directorios centrados en el deseo masculino heteronormativo³.

La pornografía continúa siendo espacio de heteronormatividad. Cualquier estudio que corrobore el mayor consumo de porno por parte de hombres en detrimento de las mujeres deberá atenerse a tres cuestiones. La primera; tradicionalmente, una mayor excitación de lo visual por parte de los hombres. La segunda, una mayor oferta para hombres hetero-

¹ Grupo Compostela de Estudio sobre Imaginarios Sociales (GCEIS – GI 1162).

² Grupo Compostela de Estudio sobre Imaginarios Sociales (GCEIS – GI 1162).
Universidade de Santiago de Compostela.

³ «La tendencia, en el sistema occidental sexo-género, de considerar las relaciones heterosexuales con la norma, y todas las otras formas de conducta sexual, como desviaciones» (Spargo, 2013, p. 86).

1. sexuales; la tercera, la forma en cómo se han construido los IS de violencia sexual y del
2. cuerpo como bien de consumo.

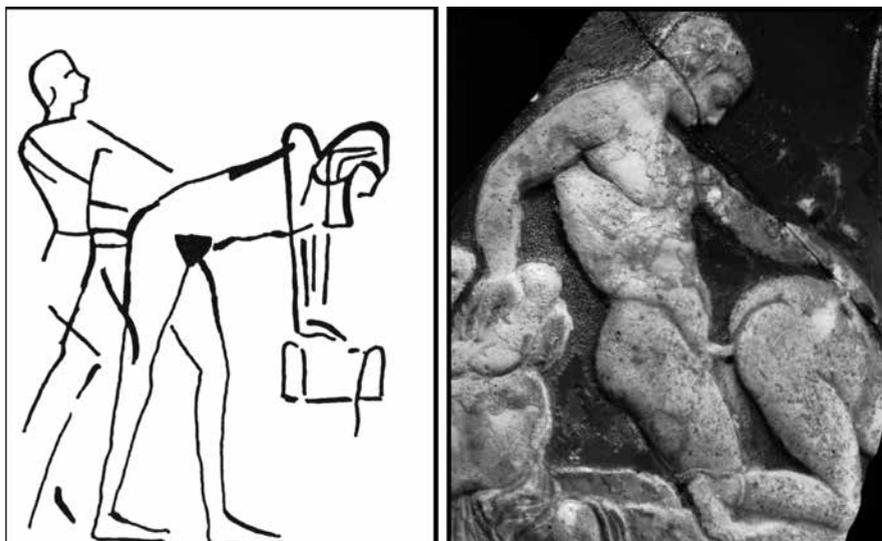
3. Tal y como exponen algunos autores (Ballester, Rosón y Facal, 2020; McKee *et al.*,
4. 2020) no existe consenso en la literatura especializada en torno a la definición de porno-
5. grafía. En lo que sí lo hay es en las diferencias acaecidas en cuestión de pocas décadas,
6. dando paso a lo que se ha conceptualizado como «Nueva Pornografía *Online*» [NPO]
7. (Ballester *et al.*, 2019; Ballester *et al.*, 2020a), definida esta como «filmaciones de sexo
8. explícito, con acceso fácil, distribución masivamente gratuita, alta calidad y distribución
9. mediante internet, orientadas a generar excitación sexual» (Ballester *et al.*, 2020a, p. 28)
10. y, asimismo, habiéndose prestado especial atención a las conductas de riesgo entre jóvenes.

13. BREVE HISTORIA DE LA PORNOGRAFÍA Y EL EROTISMO 14. VISUAL

16. En primer término, cabe situar el arte en el Egipto Antiguo, el cual resulta un tema de
17. enorme interés para la Historia, la Arqueología, la Historia del Arte, pero también para
18. la Antropología Sociocultural en general, y el estudio de la sexualidad humana en parti-
19. cular. Considerada una de las mayores civilizaciones de la historia de la humanidad debi-
20. do a sus tres milenios de vida, el arte en esta época se caracterizaría por la preocupación
21. realista de las representaciones, su multiplicidad de puntos de vista o por su accesibilidad.
22. Su condición utilitarista —centrada en rituales funerarios— relegaría la producción de
23. arte a una clase funcionarial, bajo el control gubernamental (Grimal, 1996, pp. 99 y ss.).
24. Escritura e iconografía desempeñarán así papeles fundamentales en el desarrollo sociohis-
25. tórico del mundo egipcio, con especial hincapié en la cuestión que aquí nos preocupa, la
26. vida sexual:

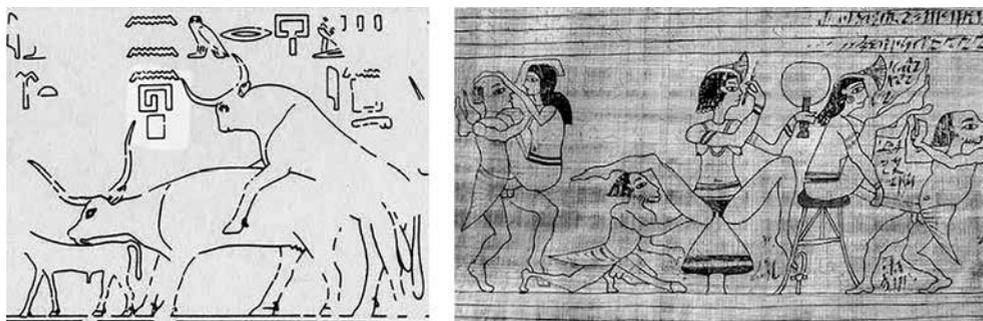
28. Si griegos y romanos mostraron ufanos su sexualidad en cerámicas, pinturas, re-
29. lieves o mosaicos, hemos de reconocer que los egipcios se mostraron mucho más pa-
30. catos a la hora de representar las cosas del ayuntamiento carnal. En realidad, se trató
31. solo de una especie de prevención a la hora de mostrar el sexo de forma gráfica,
32. porque lo cierto es que cuando uno sabe lo que tiene que mirar se da cuenta de que
33. en las tumbas todo estaba destinado a generar la energía sexual necesaria como para
34. que el difunto fuera concebido y renaciera en el más allá (Parra, 2016, p. 130).

36. Mediante mensajes de escarnio (Clarke, 2009), la sociedad egipcia ha dejado un legado
37. de arte erótica que en multiplicidad de sociedades más contemporáneas no se habrían
38. asumido, y es que algunos autores han entendido que para los egipcios las implicaciones
39. erótico-sexuales que tenían esas imágenes eran muy inferiores a las que hoy día podemos
40. percibir de ellas (Collado Hinarejos, 2016). En este aspecto, parte de la ciencia contempo-
41. ránea intenta buscar conocimiento más allá de la visión victoriana de la Historia, tal y
42. como apunta el arqueólogo Kent Weeks en *Sex BC: Egypt* (Johnstone, 2002).



Ilustraciones 12.1 y 12.2. Grafito en tumba anónima [Egipto Antiguo] (Manniche, 1977) / Fragmento de vidrio [Antigua Roma] (Metropolitan Museum, Nueva York).

Estas investigaciones contemporáneas nos revelan la gran importancia del sexo en el Egipto Antiguo, donde se consideraría el sexo el origen de todo, incluso de la vida en la Tierra (Clarke, 2009), en una sociedad caracterizada por permisividad en torno a la homosexualidad, el adulterio, el divorcio o incluso el incesto entre faraones, comportamientos que serían castigados en sociedades mucho más recientes; lo que para los egipcios tenía en muchos casos un sentido religioso —como la representación erótica de los dioses— lo veríamos en la Posmodernidad como pornográfico.



Figuras 12.3 y 12.4. Tumba de *Shedu*, Deshasha (Kanawati y McFarlane, 1993) / Fragmento del Papiro erótico de Turín. Dinastía XIX

La aparición del «Papiro erótico de Turín» (papiro 55001), datado de la época posterior al reinado de Ramsés II (era ramésida), muestra de forma nítida lo explícito en la

1. sexualidad de esta época (v. figura 12.4). Dicho documento sería reconstruido de forma
2. digital a partir del documental *Sex in the Ancient World: Egyptian Erótica* (Clarke, 2009)⁴.

3. Por otro lado, Grecia y Roma antiguas conforman dos de las civilizaciones más estu-
4. diadas de la historia. Su legado filosófico y teoría de las ideas, las artes, la política o su
5. herencia en tanto que «sociedades fundadoras» de Occidente⁵, las convierten en objeto de
6. interés académico. Pese a sus diferencias, ambas compartían una idea de que la sociedad
7. organizada es una institución «natural» (Copleston, 1994) y en el caso griego, una orga-
8. nización protodemocrática basada en Asambleas amplias de ciudadanos (Fernández Ar-
9. mesto, 2002), en la restringida idea griega de ciudadanía (Aristóteles, 1994/S. IV a. n. e).
10. Un elemento de estas sociedades lo situamos en la vida social y sexual. En ambos casos,
11. el erotismo se ve reflejado en la producción artística:

12.
13. Las imágenes eróticas romanas muestran la variedad de posturas amoratorias que
14. formaban parte de la vida amorosa y expresan numerosas fantasías sexuales que cul-
15. minan lo que podríamos denominar sexo no productivo, es decir, sexo no encaminado
16. a la reproducción, sino al propio placer sexual: coito anal, felatio, cunnilingus, trío o
17. incluso cuarteto (Angulo, Fernández Vega y García, 2008, p. 148).

18.
19. Esto viene a significar la absoluta separación entre el sexo y la vida reproductiva y el
20. orden social establecido, a diferencia de lo que ocurriría en siglos posteriores. De la misma
21. forma, cabe señalar la normalización de posturas y comportamientos sexuales como la
22. penetración anal, estigmatizada, perseguida y castigada por la cristiandad⁶.

23. Por otra parte, «la regulación legal del sexo y del matrimonio formó parte de la vida
24. de la Grecia antigua a partir del período arcaico. Los temas de atracción sexual, rapto e
25. infidelidad ocupan lugar importante en los poemas homéricos» (Brundage, 2000, p. 33).
26. La prostitución —al igual que en Roma— (Lewandowski, 1972) ocupaba un papel impor-
27. tante y no poseía el estigma y la condena moral de la contemporaneidad. Si bien acos-
28. tumbra a creerse que las limitaciones al sexo son un producto de la cristiandad europea,
29. estas ya existían —de diferente forma— en la Grecia Antigua (Brundage, 2000); como pue-
30. den ser las legales o las morales, como la crítica de la ética aristotélica sobre el placer. En
31. el arte, la iconografía griega representaba abiertamente ciertas conductas sexuales. La
32. homosexualidad no estaba penada y formaba parte de la vida social griega (Gómez Igle-
33. sias, 2012). La desnudez, asimismo, sería ampliamente aceptada, formando parte del ho-
34. moerotismo (Angulo, Fernández Vega y García, 2008). Los ejemplos aquí expuestos, en
35. lo referido a grandes sociedades de la historia humana, muestran cómo el erotismo tiene
36. un largo recorrido del que nos hacemos eco en la contemporaneidad, si bien el *porno*
37. como tal no aparecerá hasta el siglo XIX. En este sentido,

38.
39. ⁴ Pese a lo fascinante de la pieza (se le ha llegado a denominar como la «primera revista pornográfi-
40. ca, v. Rodríguez, 2019), con una curiosa mezcla entre humor, sátira y erotismo, el objetivo con el que se
41. creó el papiro no está todavía clarificado. Rituales de fertilidad, sátira o religiosidad podrían ser la res-
42. puesta o, como se ha sugerido, la representación escenográfica de la vida en los prostíbulos (Manniche,
43. 1987).

44. ⁵ Véase aquí la crítica al respecto de este «mito fundacional» en la obra de Josep Fontana (2019).

⁶ Al respecto, v. Wiesner-Hanks, *Christianity and Sexuality in the Early Modern World* (2001).

aunque la pugna sobre arte y pornografía sigue vigente, hay un consenso de lo que no es la pornografía y este se relaciona con las expresiones culturales de arte erótico y uso ritual o ceremonial colectivo, como el culto a la fertilidad y el culto fálico en sociedades antiguas y contemporáneas (Peña Sánchez, 2012, p. 46).

De cualquier forma, el gran salto en sentido cuantitativo no tendrá lugar hasta finales del siglo xx y cuyo culmen estamos presenciando en las primeras décadas del XXI, con la Sociedad Informacional como factor contextual y el capitalismo avanzado como estructural.

LA SOCIEDAD DE MASAS Y «NUEVA PORNOGRAFÍA ONLINE» (NPO): DE DEEP THROAT A LA INTIMIDAD COMO ESPECTÁCULO

Podemos comprobar cómo, en los últimos años, las concepciones de la esfera pública, del espacio público, de la digitalización, de las redes sociales o de la comunicación de masas se fueron ampliando, teniendo en cuenta la aparición, expansión y uso de redes sociales digitales en el marco de la *Sociedad Red* (Castells, 2006) y *Sociedad Informacional* (Castells, 1990). En torno a ello, Castells definiría la Sociedad Red como «aquella cuya estructura social está compuesta por redes potenciadas por tecnologías de la información» (Castells, 2006, p. 27). En el mismo sentido, M. Castells entenderá la estructura social como «aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, la experiencia y el poder» (2006, p. 27). Por tanto, nos referimos a un drástico cambio en torno a los conceptos de comunicación, tiempo y espacio. Teniendo en cuenta la motivación de este texto, hablar de los cambios estructurales que se dieron en el mundo digital en relación con el erotismo visual y el contenido pornográfico, resulta de vital importancia e interés teórico para ser capaces de comprender el contexto-marco en el que nos situamos: la revolución de las tecnologías de la información y comunicación [TIC] en tanto que cimientos para el acceso masivo a la pornografía digital o «Nueva Pornografía Online» [NPO, de aquí en adelante] (Ballester *et al.*, 2019).

Si bien el siglo xx marca un punto de inflexión al respecto, con el filme *Deep Throat* (Damiano, 1972) [v. Ilustración 12.5] como referente pornográfico, el cambio radical será con estas nuevas TIC propias del XXI, tomándose como referencia la aparición de la tecnología 4 G (Ballester *et al.*, 2020b). En esta línea, algunos autores dividen estas primeras décadas de siglo en tres etapas, a saber (Ballester *et al.*, 2020b, pp. 86 y ss.): una primera «pre 4 G», una segunda teniendo en cuenta los efectos iniciales de dicha tecnología y una tercera —desde 2016- con la masificación tecnológica y el informacionalismo global.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



Ilustraciones 12.5, 12.6 y 12.7. Carteles promocionales de *Deep Throat* (Damiano, 1972), del documental posterior acerca del filme, *Inside Deep Throat* (Bailey y Barbato, 2005) y de la cinta biográfica de la actriz Linda Boreman, *Lovelace* (Epstein y Friendman, 2013).

Tal como decimos, en estas últimas décadas, a partir de la aparición de la *Web 2.0* y *Web 3.0* continuadamente, se da una comunicación en un plano diferente y que responde a dos características⁷ principales: multidireccionalidad y descentralización. A estas características «estructurales» de la actividad comunicativa, cabe añadir una cuestión de contenido, el *feedback* que se facilita en este aspecto, da pie a temas de disputa dialéctica imposibles de obtener mediante las formas tradicionales, siendo la red social *Twitter* un punto de inflexión en este aspecto. Esto también tiene lugar en el espacio que analizamos ya que, en los últimos años, han aparecido nuevas plataformas de contenido pornográfico en el marco de la NPO con posibilidad de interacción —en directo por *streaming*- con los actores y actrices como *Bongacams*, *Chaturbate* o *LiveJasmin*, entre otras. Asimismo, plataformas de naturaleza no pornográfica como *Omegle* o *Chatroulette*, que ponen en contacto mediante videollamada o «*Live Chat*» a personas de todo el mundo y todas las edades, se han convertido en herramientas de desnudo y *sexting*⁸, con especial preocupación en los últimos años por la facilidad de acceso de menores.

⁷ En este aspecto, el tradicional análisis reticular que se venía haciendo desde la sociología estructural, va evolucionando en nuevas formas y métodos de abarcar la realidad de los grupos y personas mediante el análisis de las redes sociales interactivas [digitales]. Las nuevas formas de análisis se basan ahora en la utilización del *big data*, que tanta importancia está cobrando en la actualidad.

⁸ La práctica del *sexting* consiste en el desnudo virtual, principalmente mediante plataformas de *chat online*. Las primeras alusiones al respecto del término las podemos remontar hasta el año 2005 (Agustina, 2010), si bien ha sido popularizado en la última década. Asimismo, muchas de las definiciones aportadas carecen de una visión suficientemente amplia del fenómeno, puesto que en diversos lugares únicamente se entiende como una práctica adolescente.

Asimismo, han ido modificándose las representaciones e IS en torno al cuerpo. La autorrepresentación, uno de los grandes temas de nuestro tiempo, en una sociedad que algunos autores han definido como egocéntrica, hedonista, narcisista... (Lipovetsky, 1983; Lipovetsky y Charles, 2014) cobra especial relevancia en las nuevas plataformas de desnudo, interacción y *sexting*⁹.

Resulta problemático lidiar con las cuestiones que intervienen en la representación del cuerpo (principalmente femenino) y de la violencia sobre la mujer, apostando por una pedagogía social de la sexualidad, al mismo tiempo que se reivindica la libertad de expresión y se criminaliza, por supuesto, la censura. *Deep Throat* sería prohibida en una «democracia plena» como la británica hasta los 2000s (Zugasti, 2005), mientras que en muchos países sigue existiendo la censura como norma y la censura como moral social o religiosa.

En este sentido, y siguiendo a Rosa Cobo (2020a), el problema aquí parte de la despolitización del análisis de la pornografía, viéndose este como una cuestión moral —y no política— alejado de la estructura heteropatriarcal y el neoliberalismo globalizador.

[...] en el imaginario colectivo, la pornografía y la prostitución son presentadas como hechos morales. El clima de relativismo moral facilita este análisis. Pero si analizamos el porno como realidad moral y negamos su carácter político, entonces ocultamos su relación con el patriarcado [...] La pornografía y la prostitución muestran hasta qué punto la sexualidad es el territorio fundamental sobre el que se apoya el dominio patriarcal (Cobo, 2020b, pp. 9-10).

Es decir, si hemos pasado de la censura legal (como norma) a una única censura como moral, dichos censores se enmarcan en el IS como perpetuadores del puritanismo tras la revolución sexual de los setenta, por lo que se omite cualquier otro análisis en torno al poder sobre los cuerpos y la mercantilización de estos:

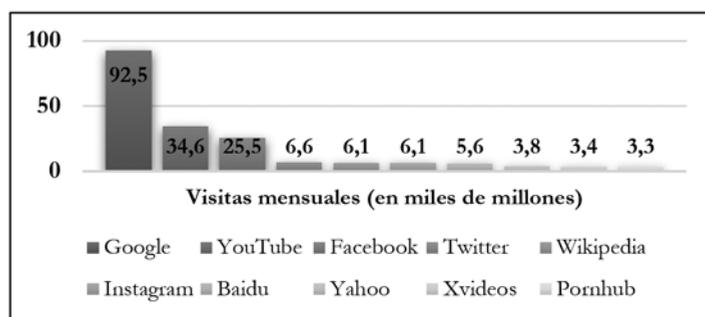
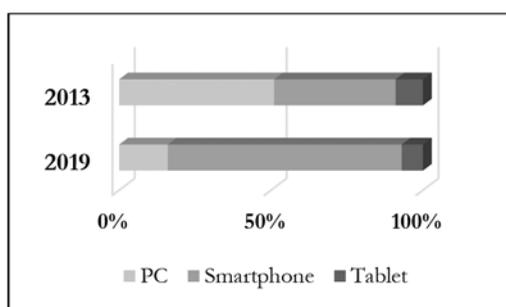
TABLA 12.1
Componentes de la imagen corporal

Perceptivos	Afectivos	Cognitivos	Conductuales
Irían desde el sustrato biológico que permite la percepción, la orientación que pueda ser establecida por el IS.	La imagen corporal directamente vinculada a las emociones y los sentimientos, como el asco o la vergüenza.	En base a «esquemmas». Se constituyen basándose en información sesgada.	Toda conducta llevada a cabo por alguien influye en su imagen corporal.

Nota. Adaptado de Labora González (2018).

⁹ Tal y como expone San Pablo Moreno (2020), «el *selfie* y otras manifestaciones de la fotografía digital aparecen y [...] no por casualidad; el sujeto se inscribe a sí mismo en el mundo que mira y lo hace en esa suerte de giro visual que le coloca en el centro de la realidad que observa. ¿Cómo no pensar entonces, en las implicaciones éticas y estéticas este giro?» (2020, p. 30).

1. El cuerpo mercantilizado y su imagen son lógicas más de consumo en la posmoderni-
 2. dad, y con el acceso a las nuevas formas de comunicación cualquier persona puede tener
 3. su propio *reality*. Vemos como [figura 12.1], en cuestión de pocos años, las herramientas
 4. de consumo se han ido modificando, con la universalización de los *smartphones* y el au-
 5. mento constante del uso de internet. De la misma forma, nos encontramos ante dos fac-
 6. tores clave en la construcción del IS en torno a la mercantilización de los cuerpos, como
 7. son los cambios en la producción y distribución de la pornografía *mainstream*, en su
 8. mayoría gratuita (Cobo, 2020a); y la vinculación del contenido pornográfico con redes de
 9. prostitución (Kor *et al.*, 2014). Así, podemos comprobar cómo los directorios web de
 10. contenido pornográfico ostentan un lugar privilegiado a nivel mundial [figura 12.2]:
 11.
 12.
 13.
 14.
 15.
 16.
 17.
 18.
 19.
 20.
 21.
 22.



33. Figuras 12.1 y 12.2. *Uso de dispositivos para consumo de pornografía digital (variación 2013-2019) /*
 34. *Principales directorios web visitados (2020).*
 35.

36. *Nota.* elaboración propia a partir de Neufeld (2021) y Pornhub Insights (2013, 2019).
 37.
 38.

39. El consumo de pornografía se ha incrementado exponencialmente con al acceso ma-
 40. sivo a internet¹⁰. La «regla 34 de internet» dicta que «Si existe, hay porno de ello. Sin ex-
 41.

42. ¹⁰ Cabe destacar, cuando hablamos de acceso, la excepción que conforma la brecha digital en la que
 43. el acceso a estas nuevas formas de comunicación continúa siendo limitado, tanto por recursos materiales
 44. como por las capacidades en el manejo de las TIC en todo el mundo (Sarker, 2011). Asimismo, en este
 caso es fundamental la variable geográfica, puesto que en muchos municipios españoles el acceso a inter-

cepciones». Si seguimos avanzando en los descriptivos ofrecidos por *Visual Capitalist*, aparecen *Xnxx* (2,9) y *Xhamster* (1,2) en los puestos 14.º y 27.º, respectivamente, lo que la convierte en parte del contenido más consumido en la red.

Ello no sería posible si no fuera dentro del marco del capitalismo globalizado. De la tradición sociológica iniciada por Pierre Bourdieu (1983/2001) y continuada por autores como Robert Putnam (1993 y 1995) aparece, de la mano de Catherine Hakim (2010 y 2011) la idea de «capital erótico» o «capital sexual», tan mediatizada como criticada en tanto que componente inminentemente neoliberal. Las ideas de Hakim se basan principalmente en una lógica funcionalista de ascenso social basándose en este capital, que a su vez puede ser generador de capital económico. Y es que, como se ha defendido desde los proyectos venidos de la sociología crítico-feminista (Cobo, 2020a), la pornografía se desarrolla en un contexto de un imaginario de libertad, así como de abundancia sexual. Recientes plataformas como *OnlyFans* son claros exponentes de esta idea, pudiendo mujeres y hombres mercantilizar su cuerpo en forma de material erótico-pornográfico.

PORNOGRAFÍA E IMAGINARIO: LA VIOLENCIA SEXUAL

Para algunos autores, «el debate sobre si el porno degrada a la mujer no es científico ni de ninguna manera debería serlo» (Estupinyà Giné, 2016, p. 271). Sin pretender entrar a un debate onto-epistemológico que no concierne a este texto, no parece defendible, aún desde estas posiciones neopositivistas, tal afirmación¹¹. Si bien no es comparable la situación y libertad sexual de la mujer en muchas sociedades contemporáneas a partir de los setenta con el sometimiento, la dominación y represión pasadas, obviar las representaciones en el seno de la NPO significa ignorar la construcción de los IS en la actualidad y sus consecuencias en forma de conductas de riesgo.

Tal y como ha expuesto Raquel Osborne (2001), «el androcentrismo promueve la idea de un deseo sexual masculino incontinente, fruto de un poderosísimo impulso irreprimible e irrefrenable» (2001, p. 25), y esto es representado en la industria pornográfica hegemónica. Y es que la violencia de género y la dominación masculina son expuestas de forma constante en la pornografía, en lo que se ha considerado como «pedagogía de la prostitución» (Cobo, 2019, 2020a y 2020b). Siguiendo a la propia Rosa Cobo, no es posible evaluar la pornografía fuera de los marcos patriarcal y capitalista, que con la industrialización y normalización pornográficas en los Estados Unidos (Jeffreys, 2008), ha pasado a constituirse como creadora de IS de *hipersexualización* y violencia, de forma que «estas significaciones están contribuyendo a organizar ideológicamente el viejo imaginario misógino, ese que inferioriza a las mujeres y las define como insignificancia para, al final, convertirlas en mercancía» (Cobo, 2020a, p. 22). Diversas investigaciones (Ballester *et al.*, 2020b) apuntan a diferentes efectos negativos vinculados a la NPO, como la ya nombrada desigualdad instaurada en el imaginario misógino, comportamientos de riesgo y/o violen-

net es dificultoso o inexistente, al igual mismo que pasa en numerosas zonas rurales de todo el planeta.

¹¹ Cabe señalar que esta idea no pertenece a un texto de carácter científico, sino de divulgación, como es la obra de Estupinyà Giné, *S=EX2: La ciencia del sexo* (2016).

1. tos, percepciones distorsionadas o daños psicológicos entre las personas consumidoras, en
2. donde se exagera esta *hipersexualización* y dominación masculina. Desde este punto de
3. vista diríamos que el porno crea, pero también sostiene y consolida un IS presente en las
4. sociedades posindustriales, mediante la *espectacularización* (Debord, 1990 y 1999/1967) y,
5. de esta forma, —en términos luhmannianos- la pornografía crea realidad. De similar ló-
6. gica a los análisis realizados sobre neotelevisión, los nuevos modelos narrativos no crean
7. realidad en forma referencial, sino en forma de simulacro, un «relato posmoderno» (Im-
8. bert, 2008, p. 102)¹². Se trata de una ilusión artificial basada, por supuesto, en realidades
9. y escenas conocidas por todo el mundo, como es el caso del sexo, pero llevándolo a una
10. ficción que, para el caso, contribuye a perpetuar imaginarios de violencia.

CONCLUSIÓN

11.
12.
13. Poco o nada tiene que ver el erotismo visual de la Antigüedad con la NPO. La «obs-
14. cenidad» de la pornografía no aparecerá hasta el siglo XIX (Cobo, 2020a). Frente a la
15. expresión artística y expresión de lo visual, la NPO se caracteriza por promover conductas
16. de riesgo y perpetuar el IS misógino y de desigualdad.

17. Asimismo, no es posible despolitizar una cultura de la violación promovida por la
18. pornografía. Si el porno ha sido creado por y para hombres y se sostiene hoy sobre el
19. discurso de la libertad sexo-afectiva y el placer, el análisis crítico de lo pornográfico —en
20. el marco de la NPO— lo deslegitima. Porque erotizar vejaciones no se ajusta a ese *tipo*
21. *ideal* de libertad democrática, ya que «en las sociedades formalmente igualitarias no se
22. tolera la humillación, el desprecio ni la violencia [...] Pero parece que estas conductas se
23. han desplazado a la sexualidad pornográfica bajo el manto protector del sexo y el consen-
24. timiento. Del deseo, el placer y la libre elección (De Miguel, 2021, p. 381).

25. Frente a la idea de *laissez-faire* que caracteriza el discurso liberal y que contribuye a
26. la normalización de la violencia, cabe reflexionar acerca de las consecuencias que la NPO
27. produce, no solo en las cohortes de edad más jóvenes a las que se limitan muchos de los
28. análisis, sino en el conjunto de las sociedades posindustriales donde el espectáculo posee
29. un papel fundamental. Los trabajos de carácter preventivo, la educación afectivosexual y
30. la normalización de lo erótico-afectivo son fundamentales, es decir, una *educación sexual*
31. *crítica* (De Miguel, 2021). Pero también una reflexión desde un punto de vista más amplio
32. y crítico, que ponga el foco en las estructuras que conforman estos procesos de erotización
33. de la subordinación y mercantilización de los cuerpos, principalmente femeninos, y todas
34. las categorías que subyacen de este fenómeno, convertidas —a su vez- en prácticas.

35.
36.
37.
38.
39.
40.
41.
42.
43. _____
44. ¹² En su análisis acerca del transformismo televisivo, Imbert (2008) considera que la televisión «duplica» realidades ante la insatisfacción general hacia la realidad objetiva.

REFERENCIAS

- Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el 'Sexting'. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12-11, 1-44.
- Angulo, J., Fernández Vega, P. A. y García, M. (2008). Sexualidad y erotismo en el mundo grecorromano. *Revista Internacional de Andrología*, 6(2), 140-151.
- Aristóteles (1994). *Política* (M. García, Trad.). Madrid: Gredos (Obra original publicada en S. IV a. n. e.).
- Bailey, F. y Barbato, R. (Dirección). *Inside Deep Throat* [largometraje]. Estados Unidos: Imagine Entertainment/ HBO Documentary Films/ World of Wonder.
- Ballester, L., Orte, C. y Red Jóvenes e Inclusión (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.
- Ballester, L., Rosón, C. y Facal, T. (2020). «Introducción». En L. Ballester, C. Rosón y T. Facal (Coords.). *Pornografía y educación afectivosexual* (pp. 15-25). Barcelona: Octaedro.
- Ballester, L., Rosón, C., Gómez Juncal, R., Martínez, F., y Facal, T. (2020a). «Consumo de pornografía entre jóvenes universitarios: actitudes y conductas de riesgo». En L. Ballester, C. Rosón y T. Facal (Coords.). *Pornografía y educación afectivosexual* (pp. 27-80). Barcelona: Octaedro.
- Ballester, L., Rosón, C., Noya, M. y Calderón-Cruz, B. (2020b). «Revisión sistemática sobre los efectos de la nueva pornografía online y las intervenciones preventivas de las consecuencias negativas». En L. Ballester, C. Rosón y T. Facal (Coords.). *Pornografía y educación afectivosexual* (pp. 81-116). Barcelona: Octaedro.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer (Obra original publicada en 1983).
- Brundage, J. A. (2000). *La ley, el sexo y la sociedad cristiana en la Europa medieval*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1990). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Clarke, S. (Dirección) (2009). *Sex in the Ancient World: Egyptian Erotica* [documental]. Gales: Wild Dream Films.
- Cobo, R. (2019). El imaginario pornográfico como pedagogía de la prostitución. *Oñati Socio-Legal Series*, 9(1), 6-26.
- Cobo, R. (2020a). *Pornografía. El placer del poder*. Barcelona: Penguin Random House.
- Cobo, R. (2020b). «Prólogo». En L. Ballester, C. Rosón y T. Facal (Coords.). *Pornografía y educación afectivosexual* (pp. 9-13). Barcelona: Octaedro.
- Collado Hinarejos, B. (2016). *Sex and Erotism in Ancient Egypt*. On-Demand Publishing.
- Copleston, F. (1994). *Historia de la Filosofía: Grecia y Roma* (Vol. 1). Barcelona: Ariel.
- Damiano, G. (Dirección) (1972). *Deep Throat* [largometraje] Estados Unidos: Columbia Pictures.
- Debord, G. (1990). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo* (e. o. 1967). Valencia: Pre-Textos.
- De Miguel, A. (2021). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia? *Gaceta Sanitaria*, 35(4), 379-382.
- Epstein, R. y Friendman, J. (Dirección) (2013). *Lovelace* [largometraje]. Estados Unidos: Animus Films/ Eclectic Pictures/ Millennium Films

1. Estupinyà Giné, P. (2016). *S=EX2: La ciencia del sexo*. Nueva York: Vintage/Random House.
2. Fernández-Armesto, F. (2002). *Civilizaciones. La lucha del hombre por controlar la naturaleza*.
3. Madrid: Taurus.
4. Fontana, J. (2019). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Austral.
5. Gómez Iglesias, M. R. (2012). *El logos enamorado. Homosexualidad y filosofía en la Grecia antigua*. Madrid: EVOHÉ.
6. Grimal, N. (1996). *Historia del Antiguo Egipto*. Madrid: Akal.
7. Hakim, C. (2010). Erotic Capital. *European Sociological Review*, 26(5), 499-518.
8. Hakim, C. (2011). *Erotic Capital: The Power of Attraction in the Boardroom and the Bedroom*.
9. Nueva York: Basic Books.
10. Imbert, G. (2008). *El transformismo televisivo. Postelevisión e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra.
11. Jeffreys, S. (2008). *The industrial vagina: The political economy of the global sex trade*. Londres: Routledge.
12. Johnstone, G. (Dirección) (2002). *Sex BC: Egypt* [documental]. Estados Unidos: Optomen Television.
13. Kanawati, N. y McFarlane, A. (1993). *Deshasha: The Tombs of Inti, Shedu and Others*. Sidney: Macquarie University.
14. Kor, A., Zilcha-Mano, S., Fogel, Y. A., Mikulincer, M., Reid, R. C. y Potenza, M. N. (2014). Psychometric development of the Problematic Pornography Use Scale. *Addictive Behaviors*, 39(5), 861-868.
15. Lewandowski, H. (1972). *Las costumbres y el amor en la antigua Roma. Una aproximación a las formas de comportamiento en la antigüedad*. Barcelona: Círculo de Lectores.
16. Labora González, J. J. (2018). *A evolución da percepción social dos trastornos da conduta alimentaria dos profesionais da saúde en Galicia* [Tesis]. Universidade de Santiago de Compostela.
17. Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
18. Lipovetsky, G. y Charles, S. (2014). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
19. Manniche, L. (1977). Some Aspects of Ancient Egyptian Sexual Life. *Acor*, 38, 11-23.
20. Manniche, L. (1987). *Sexual Life in Ancient Egypt*. Londres: Routledge.
21. McKee, A., Byron, P., Litsou, K. y Ingham, R. (2020). An interdisciplinary definition of pornography: Results from a global Delphi panel. *Archives of sexual behavior*, 49(3), 1085-1091.
22. Neufeld, D. (2021). The 50 Most Visited Websites in the World. *Visual Capitalist*. Recuperado de <https://www.visualcapitalist.com/the-50-most-visited-websites-in-the-world/>
23. Osborne, R. (2001). «Las agresiones sexuales. Mitos y estereotipos». En R. Osborne (Coord.). *La violencia contra las mujeres. Realidad social y políticas públicas* (pp. 19-34). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
24. Parra, J. M. (2016). *La vida cotidiana en el antiguo Egipto. El día a día del faraón y sus súbditos a orillas del Nilo*. Titivillus.
25. Peña Sánchez, E. Y. (2012). La pornografía y la globalización del sexo. *El Cotidiano*, 174, 47-57.
26. Pornhub Insights (2013). *The 2013 Year in Review*. Recuperado de <https://www.pornhub.com/insights/pornhub-2013-year-in-review>
27. Pornhub Insights (2019). *The 2019 Year in Review*. Recuperado de <https://www.pornhub.com/insights/2019-year-in-review>
28. Putnam, R. (1993). The prosperous community. Social theory and the social capital. *American Prospect*, 4(13), 35-42.

- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78. 1.
- Rodríguez, E. J. (2019). La revista porno más antigua de la historia. *JotDown Magazine*. Recuperado de <https://www.jotdown.es/2019/02/la-revista-porno-mas-antigua-de-la-historia/> 2.
- San Pablo Moreno, P. (2020). «Fenomenología de la autorrepresentación en la era del *selfie*». En P. San Pablo Moreno (Coord.). *Autorrepresentación en la Era Digital. Implicaciones éticas y estéticas* (15-33). Sevilla: Egregius. 3.
- Sarker, P. P. (2011). «Questioning the ICT Revolution: Structural Analysis of Information Society» [ponencia de congreso]. *International Conference on Information Technology, Communications and Development*. Kathmandu, Nepal. 4.
- Spargo, T. (2013). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Gedisa. 5.
- Wiesner-Hanks, M. E. (2001). *Christianity and Sexuality in the Early Modern World. Regulating Desire, Reforming Practice*. Londres: Routledge. 6.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Barcelona: Paidós. 7.
- Zugasti, E. R. (2005). Garganta profunda (y otros «orgasmos cinematográficos»). *El Catoblepas. Revista Crítica del Presente*, 44, 16. 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



13

El cerebro en reposo: una nueva herramienta para estudiar la cognición social en hombres maltratadores

Sofía Amaoui¹, Agar Marín-Morales^{1,2}, Cristina Martín-Pérez², Miguel Pérez-García³ y Juan Verdejo-Román⁴

El valor del estudio cerebral del hombre maltratador ha quedado ampliamente demostrado en el capítulo titulado «*Utilidad de las tareas de resonancia magnética funcional para conocer las características psicológicas de los maltratadores*». Aquí, se abordará la aplicación de una técnica de neuroimagen conocida como «*estado en reposo*» a uno de los campos más importantes a investigar actualmente dentro del estudio del hombre maltratador: la cognición social.

LA COGNICIÓN SOCIAL Y EL HOMBRE MALTRATADOR

Construimos el mundo social en el que vivimos. Cómo percibimos e interpretamos las emociones propias y de los otros, cómo entendemos los pensamientos de los demás y cómo evaluamos mentalmente lo que está pasando a nuestro alrededor, son los pilares que nos permiten crear y mantener nuestras relaciones sociales.

El término cognición social se ha utilizado desde hace más de 100 años en ámbitos sociales y filosóficos, pero no es hasta los años 50 que la investigación toma este constructo y lo coloca como una disciplina científica (Hamilton y Carlson, 2013). Tantos años no

¹ Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC). Universidad de Granada. España

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de psicología. Universidad de Granada. España.

² Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño, España.

³ Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC). Universidad de Granada. España

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de psicología. Universidad de Granada. España.

⁴ Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC). Universidad de Granada. España

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de psicología. Universidad de Granada. España.

1. están exentos de debate sobre su definición o estructura, y de hecho, los autores Wyer y
2. Srull (1994) revelaron que existen más de 100 definiciones distintas de la cognición social.
3. Una de las definiciones más utilizadas es la que propuso Ostrom en 1984 y que posterior-
4. mente retomaron Fiske y Taylor (2013), ya que permite englobar todos los procesos que
5. la encarnan. Según estos autores/as, la cognición social podría definirse como «*un término*
6. *multidisciplinar que recoge el conjunto de operaciones mentales que subyacen a las interac-*
7. *ciones sociales y que influyen en los procesos implicados en la percepción, interpretación y*
8. *generación de respuestas, las intenciones, disposiciones y conductas de otros*». Por lo tanto,
9. dentro de este constructo, encontramos desde procesos de orden más básico como la aten-
10. ción y memoria social hasta procesos más complejos como la empatía y las atribuciones
11. y sesgos (Fiske y Taylor, 2013).

12. Debido a la complejidad del constructo de la cognición social, la investigación en
13. maltratadores que han ejercido violencia contra mujeres (parejas o exparejas), ha inten-
14. tado estudiar de forma más concreta algunos de los procesos que la componen. La lite-
15. ratura existente revela que los hombres maltratadores presentan dificultades a la hora
16. de atribuir un estado emocional a otras personas (Babcock y cols., 2008; Romero-Mar-
17. tínez y cols., 2016). De la mano del reconocimiento emocional, encontramos que los
18. hombres maltratadores presentan déficits en los diferentes factores (cognitivos y emo-
19. cionales) que componen la empatía y que esto se da más específicamente cuando se
20. trata de la propia víctima (Loinaz y cols., 2018). Otro proceso alterado en esta pobla-
21. ción es la regulación emocional (Langer y Lawrence, 2010), siendo un posible facilitador
22. de la violencia ejercida contra sus parejas o exparejas. Finalmente, en un reciente meta-
23. análisis de Ubillos-Landa y cols. (2020), se demostró que las normas morales y las acti-
24. tudes sexistas son un factor decisivo en el comportamiento violento que ejercen los
25. hombres maltratadores.

26. A pesar de que la literatura muestra estos hallazgos sobre los diferentes procesos de la
27. cognición social, los resultados no son concluyentes debido a algunos factores propios de
28. la investigación con hombres maltratadores:

- 29.
30. • La heterogeneidad dentro de los hombres maltratadores. La investigación ha puesto
31. de manifiesto que los hombres maltratadores no pueden ser englobados dentro de
32. un mismo perfil. De hecho, a lo largo de las últimas décadas, se han planteado di-
33. ferentes tipologías de hombres maltratadores según: (I) la evaluación psicológica y
34. gravedad de la violencia (Holtzworth-Munroe y Stuart, 1994), (II) el tipo de violen-
35. cia de ejercida (Chase, 2001), (III) o las variables familiares, individuales y comuni-
36. tarias (Herrero, Torres, Fernández-Suárez y Rodríguez-Díaz, 2016). Esta cuestión
37. hace que los procesos de cognición social sean diferentes según las características del
38. hombre maltratador.
- 39. • Factores influyentes. Encontramos numerosas variables que median en estos proce-
40. sos de cognición social. Podemos resaltar algunos de ellos: (I) el consumo de alcohol
41. y el abuso de drogas (Bueso-Izquierdo y cols., 2019), (II) los traumatismos craneoen-
42. cefálicos, (Bueso-Izquierdo y cols., 2015) y (III) aspectos más psicosociales como la
43. deseabilidad social (Lila y cols., 2013). Debido a la influencia de estos factores, es
44. fundamental tenerlos en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

- La especificidad. Diversos estudios han demostrado que las alteraciones en la empatía y la regulación emocional en hombres maltratadores, son específicas hacia sus parejas o exparejas (Marín-Morales y cols., 2021). Así como las diferencias en el procesamiento emocional parecen darse ante estímulos de violencia y más concretamente, ante estímulos de violencia de género (Lee y cols., 2008; Lee y cols., 2009; Bueso-Izquierdo y cols., 2016). Esto sugiere que los hombres maltratadores pueden ser empáticos y regular sus emociones con otras personas, pero no con sus parejas o exparejas (Marín-Morales y cols., 2021). Es necesario tener en cuenta esta especificidad a la hora de investigar la cognición social y resaltar la necesidad de generar herramientas de evaluación específicas de la violencia de género, con el fin de entender con mayor claridad estos procesos (Marín-Morales y cols., 2020).

Todas estas cuestiones hacen del estudio de la violencia de género uno de los campos más difíciles a investigar y del mismo modo, uno de los campos que mayor investigación necesita. El estudio de la cognición social se ha convertido en un elemento esencial en el campo que nos acontece, ya que permite conocer los procesos que subyacen a la conducta violenta que ejerce un hombre maltratador contra su pareja o expareja (Cáceres-Durán y Salas-Picón, 2017). Esta investigación es una herramienta útil para entender la complejidad de la violencia de género, mejorar los programas de intervención en hombres maltratadores y así apostar por una reinserción social y una prevención en los jóvenes más eficaces (Bueso-Izquierdo y cols., 2015).

Por todo ello, el estudio del hombre maltratador requiere de una perspectiva multidimensional donde profesionales de diferentes campos aporten su grano de arena. Bajo esta visión, el estudio neurocientífico ha cogido especial relevancia en las últimas décadas, introduciendo las técnicas de neuroimagen como una valiosa herramienta para entender el procesamiento cerebral que ocurre en estos procesos psicosociales.

EL CEREBRO EN REPOSO Y LA COGNICIÓN SOCIAL EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Tal y como se ha comentado en el capítulo anterior, las técnicas de neuroimagen ofrecen un acompañamiento más objetivo a la evaluación psicológica del hombre maltratador, permitiéndonos estudiar las diferencias cerebrales que podrían estar modulando el comportamiento violento (Lee y cols., 2009). Las técnicas de neuroimagen son herramientas no invasivas que permiten visualizar las estructuras cerebrales y la conectividad entre redes cerebrales (Lv y cols., 2019). Estudios en resonancia magnética funcional (fMRI) han mostrado que la conectividad alterada entre zonas cerebrales claves para el procesamiento emocional y cognitivo, podrían explicar parte de la conducta violenta (Romero-Martínez y cols., 2019).

En los últimos años, la investigación neurocientífica se ha interesado por el estudio de la actividad cerebral intrínseca, también conocida como «el cerebro en reposo». El nombre de por sí nos remite directamente a la idea de un «cerebro que no está haciendo nada», en otros términos, cuando no tiene que responder a ningún estímulo externo o

1. llevar a cabo una función o tarea. Sin embargo, iremos planteando que esto es totalmen-
2. te falso, porque cuando *teóricamente* no estamos haciendo nada es cuando más energía
3. gasta nuestro cerebro (Proal y cols., 2011).

4. A lo largo de la historia de la neuroimagen, podemos ver que el mayor conocimiento
5. sobre funcionamiento cerebral proviene de estudios realizados en tareas en resonancia
6. magnética y esta actividad intrínseca fue considerada ruido de fondo (Proal y cols., 2011).
7. Sin embargo, en 1995 se empezó a ver que este ruido presentaba patrones organizados y
8. coherentes entre sistemas cerebrales ya conocidos (Lee y cols., 2013). Es en este momento
9. cuando la investigación se empieza a interesar por el estudio del cerebro en reposo (Proal
10. y cols., 2011). A diferencia de la fMRI basada en tareas, durante el paradigma en estado
11. de reposo (rsfMRI) se adquieren imágenes cerebrales en ausencia de un estímulo o una
12. tarea. La adquisición de estos datos se consigue solicitando a los/as participantes que
13. permanezcan sin moverse y con los ojos abiertos, intentando no pensar en nada. Por todo
14. ello, esta herramienta no es solo una gran fuente de información, sino también una técnica
15. con muchas ventajas prácticas a la hora de evaluar a determinadas poblaciones como
16. niños/as (Lee y cols., 2013).

17. Numerosos estudios han demostrado que estos patrones intrínsecos predicen cómo el
18. cerebro procesa la información social, ya que existe un solapamiento entre las redes cere-
19. brales que se activan en estado de reposo y las áreas que se activan en tareas de procesa-
20. miento social (Doruyter y cols., 2016). Este nuevo campo de estudio ha sido ampliamente
21. trabajado desde la investigación clínica, sobre todo para entender los déficits en la cogni-
22. ción social que encontramos en diagnósticos clínicos como la esquizofrenia (Jiménez y
23. cols., 2019), trastornos del espectro autista (Lau y cols., 2019), depresión (Brakowski y
24. cols., 2017), y también en trastornos de personalidad (Kolla y cols., 2018). Todos estos
25. estudios revelan que una conectividad intrínseca alterada se relaciona con déficits en dife-
26. rentes procesos de la cognición social.

27. Como se ha visto, el interés por estudiar la relación entre el cerebro en reposo y la
28. cognición social en poblaciones no clínicas ha ido en aumento en los últimos años, y el
29. campo de estudio de la violencia está sumándose poco a poco a esta novedosa propuesta.
30. En la actualidad apenas existen estudios que hayan utilizado el paradigma en estado de
31. reposo y de acuerdo a una reciente revisión de Romero-Martínez y cols. (2019), la conec-
32. tividad en estado de reposo podría ser un posible marcador de la conducta violenta. De
33. hecho, estos autores concluyen: (1) que determinadas áreas prefrontales mantendrían pro-
34. yecciones inhibitorias sobre otras estructuras cerebrales relacionadas con la reactividad
35. emocional (como el sistema límbico, o la ínsula), y (2) que la alteración de esta conectivi-
36. dad podría llevar a reacciones hostiles.

37. Desafortunadamente, menos son los estudios que han utilizado el paradigma en esta-
38. do de reposo con hombres maltratadores. En un trabajo presentado se mostró que los
39. hombres maltratadores presentaban una mayor conectividad entre un área del cerebelo
40. llamada crus II y áreas de la red neuronal por defecto (estructuras claves para procesos de
41. la cognición social) en comparación con hombres sin historial criminal. Además, esta
42. conectividad se relacionaba con un mayor número de pensamientos sobre la inferioridad
43. de la mujer, únicamente en hombres maltratadores (Amaoui y cols., 2021). En otro estu-
44. dio, se demostró que los hombres maltratadores presentaban una menor conectividad

entre áreas prefrontales y el área sensoriomotora (ambas estructuras involucradas en el control motor y cognitivo). Esta menor conectividad se asociaba con un mayor tiempo de reacción en la tarea go-no go, que evalúa la capacidad de inhibir una conducta motora (Amaoui y cols., 2021). Finalmente, en un estudio de activación cerebral, se mostró que los hombres maltratadores presentaban una mayor activación en estado de reposo del precúneo (área esencial en los procesos sociales y memoria autobiográfica) en hombres maltratadores en comparación con hombres condenados por otros delitos que no fueran de violencia de género y, que esta se asociaba con la capacidad de reconocer emociones (Amaoui y cols., 2019).

Estos estudios revelan que los hombres maltratadores presentan una conectividad intrínseca específica y que este funcionamiento cerebral parece estar relacionado con diferentes procesos de la cognición social. La utilidad de explorar el cerebro en reposo en hombres maltratadores queda demostrada y futuros estudios son necesarios para conseguir una visión más completa sobre los procesos que subyacen a la violencia de género.

CONCLUSIONES

Este capítulo no tiene otro objetivo que compartir con los/as lectores/as el valor que pueden llegar a tener las herramientas de neuroimagen para explorar el funcionamiento de la mente del hombre maltratador. A lo largo de este trabajo se ha mostrado que:

- Los hombres maltratadores presentan alteraciones en distintos procesos de la cognición social como la empatía, la regulación emocional o la moralidad, y que estos déficits son específicos hacia la pareja o expareja. Además, es necesario tener en cuenta diversos factores para investigar estos procesos que subyacen a la violencia de género, como las tipologías, el consumo de drogas o la deseabilidad social.
- El funcionamiento cerebral puede explorarse de varias formas y, en la última década, se hace relevante el paradigma de estado de reposo para estudiar la conectividad entre distintas áreas cerebrales y su relación con los procesos de la cognición social.
- En el caso del estudio del hombre maltratador, apenas existen estudios que hayan utilizado esta herramienta. Sin embargo, los trabajos publicados proponen que los hombres maltratadores presentan una conectividad intrínseca diferente a hombres sin historial criminal y a hombres condenados por otros delitos. Esta conectividad específica de hombres maltratadores parece estar fuertemente relacionada con la cognición social. Por tanto, es esencial profundizar en el estudio del funcionamiento cerebral del hombre maltratador en este aspecto.

La violencia de género es un problema social y de salud pública en todo el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2017). Se trata de una de las temáticas más complejas a estudiar y por ello, requiere de un trabajo multidisciplinar. La neurociencia social junto con las técnicas de neuroimagen nos permitirá arrojar luz a la complejidad de la mente del hombre maltratador, ayudándonos así, a generar programas de intervención y de prevención más eficaces, con el fin luchar contra la violencia de género.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a todas las personas que participaron y participan actualmente en este proyecto. También a todo el grupo de investigación de Neuropsicología y Psiconeuroinmunología Aplicadas a la Infancia, Adultos y Mayores del Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (Granada, España). Agradecer a la Secretaría General de las Instituciones Penitenciarias y a Adela Ruz Fernández y Clotilde Berzosa Saez del Centro de Integración Social «Matilde Cantos Fernández» de Granada.

REFERENCIAS

- Amaoui, S., Marín-Morales, A., Verdejo-Román, J., Bueso-Izquierdo, N., Hidalgo-Ruzzante, N. y Pérez-García, M. (2019). *Red neuronal por defecto y reconocimiento de emociones en maltratadores de género* [Comunicación oral]. XII Congreso Nacional de Neuropsicología, Madrid, España.
- Amaoui, S., Marín-Morales, A., Clares J.D., García-León, M.A., Bueso-Izquierdo, N., Martín-Pérez, C., Verdejo-Román, J., Hidalgo-Ruzzante, N. y Pérez-García, M. (2021). *Resting-state functional connectivity in male perpetrators is associated with motor control process* [Presentación de Póster]. European Neuropsychopharmacology Congress. Online.
- Amaoui, S., Marín-Morales, A., Martín-Pérez, C., Pérez-García, M. y Verdejo-Román, J. (2021). *Cerebellar connectivity in male batterers is associated with irrational thoughts about women* [Presentación de Póster]. Human Brain Mapping, online.
- Babcock, J. C., Green, C. E. y Webb, S. A. (2008). Decoding deficits of different types of batterers during presentation of facial affect slides. *Journal of Family Violence*, 23(5), 295-302.
- Brakowski, J., Spinelli, S., Dörig, N., Bosch, O. G., Manoliu, A., Holtforth, M. G. y Seifritz, E. (2017). Resting state brain network function in major depression—depression symptomatology, antidepressant treatment effects, future research. *Journal of Psychiatric Research*, 92, 147-159.
- Bueso-Izquierdo, N., Hart, S. D., Hidalgo-Ruzzante, N., Kropp, P. R. y Pérez-García, M. (2015). The mind of the male batterer: A neuroscience perspective. *Aggression and violent behavior*, 25, 243-251.
- Bueso-Izquierdo, N., Verdejo-Román, J., Contreras-Rodríguez, O., Carmona-Perera, M., Pérez-García, M. y Hidalgo-Ruzzante, N. (2016). Are Perpetrators Different from Other Criminals? An FMRI Study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11, 852–862.
- Bueso-Izquierdo, N., Burneo-Garcés, C., Hart, S. D., Randall Kropp, P., Pérez-García, M. y Hidalgo-Ruzante, N. (2019). ¿Está asociado el abuso/dependencia de drogas a un funcionamiento ejecutivo específico en maltratadores? *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3).
- Cáceres Durán, I. R., Salas Picón, W. M. y Gutiérrez de Piñeres, C. (2017). Neurocriminología de la violencia de pareja: funciones ejecutivas y cognición social.
- Chase, K. A., O’Leary, K. D. y Heyman, R. E. (2001). Categorizing partner-violent men within the reactive–proactive typology model. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69(3), 567.
- Doruyter, A., Groenewold, N. A., Dupont, P., Stein, D. J. y Warwick, J. M. (2017). Resting-

- state fMRI and social cognition: An opportunity to connect. *Human Psychopharmacology: Clinical and Experimental*, 32(5), 2627. 1.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (2008). *Social Cognition: From Brains to Culture*. McGraw-Hill 2.
- Godfrey, D. A., Kehoe, C. M., Bastardas-Albero, A. y Babcock, J. C. (2020). Empathy Mediates the Relations between Working Memory and Perpetration of Intimate Partner Violence and Aggression. *Behavioral Sciences*, 10. 3.
- Hamilton, D. L. y Carlston, D. E. (2013). *The emergence of social cognition*. The Oxford handbook of social cognition, 16-32. 4.
- Herrero, J., Torres, A., Fernández-Suárez, A. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2016). Generalists versus specialists: Toward a typology of batterers in prison. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8(1), 19-26. 5.
- Holtzworth-Munroe, A. y Stuart, G. L. (1994). Typologies of male batterers: three subtypes and the differences among them. *Psychological bulletin*, 116(3), 476. 6.
- Jimenez, A. M., Riedel, P., Lee, J., Reavis, E. A. y Green, M. F. (2019). Linking resting-state networks and social cognition in schizophrenia and bipolar disorder. *Human brain mapping*, 40(16), 4703-4715. 7.
- Kolla, N. J., Dunlop, K., Meyer, J. H. y Downar, J. (2018). Corticostriatal connectivity in antisocial personality disorder by MAO-A genotype and its relationship to aggressive behavior. *International journal of neuropsychopharmacology*, 21(8), 725-733. 8.
- Langer, A. y Lawrence, E. (2010). Emotion regulation and experiential avoidance in intimate partner violence. *Advances in psychology research*, 70, 73-101. 9.
- Lau, W. K., Leung, M. K. y Lau, B. W. (2019). Resting-state abnormalities in autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Scientific reports*, 9(1), 1-8. 10.
- Lee, T. M. C., Chan, S. C. y Raine, A. (2008). Strong Limbic and Weak Frontal Activation to Aggressive Stimuli in Spouse Abusers. *Molecular Psychiatry*, 13, 655-656. 11.
- Lee, T. M., Chan, S. C. y Raine, A. (2009). Hyperresponsivity to Threat Stimuli in Domestic Violence Offenders: A Functional Magnetic Resonance Imaging Study. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 70, 36-45. 12.
- Lee, M. H., Smyser, C. D. y Shimony, J. S. (2013). Resting-state fMRI: a review of methods and clinical applications. *American Journal of neuroradiology*, 34(10), 1866-1872. 13.
- Lee, K. D. M., Rodríguez, L. M., Edwards, K. M. y Neal, A. M. (2020). Emotional Dysregulation and Intimate Partner Violence: A Dyadic Perspective. *Psychology of Violence*, 10, 162-171. 14.
- Lila, M., Gracia, E. y Murgui, S. (2013). Psychological adjustment and victim-blaming among intimate partner violence offenders: The role of social support and stressful life events. *The European journal of psychology applied to legal context*, 5(2), 147-153. 15.
- Loinaz, I., Sánchez, L. M. y Vilella, A. (2021). Understanding empathy, self-esteem, and adult attachment in sexual offenders and partner-violent men. *Journal of interpersonal violence*, 36(5-6), 2050-2073. 16.
- Lv, H., Wang, Z., Tong, E., Williams, L. M., Zaharchuk, G., Zeineh, M.,... y Wintermark, M. (2018). Resting-State Functional MRI: Everything That Nonexperts Have Always Wanted to Know. *American Journal of Neuroradiology*, 39, 1390-1399. 17.
- Marín-Morales, A., Bueso-Izquierdo, N., Hidalgo-Ruzzante, N., Pérez-García, M., Cateña-Martínez, A. y Verdejo-Román, J. (2020). Would You Allow Your Wife to Dress in a Miniskirt to the Party? Perpetrators Do Not Activate Default Mode Network During Moral Decisions About Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260520926494. 18.

1. Marín-Morales, A., Bueso-Izquierdo, N., Hidalgo-Ruzzante, N., Pérez-García, M., Cate-
2. na-Martínez, A. y Verdejo-Román, J. (2020). «Would You Allow Your Wife to Dress in a
3. Miniskirt to the Party»? Batters Do Not Activate Default Mode Network During Moral
4. Decisions About Intimate Partner Violence. *Journal of interpersonal violence*,
5. 0886260520926494.
6. Marín-Morales, A., Pérez-García, M., Catena-Martínez, A. y Verdejo-Román, J. (2021). Emo-
7. tional Regulation in Male Perpetrators When Faced With Pictures of Intimate Partner
8. Violence. Do They Have a Problem With Suppressing or Experiencing Emotions? *Journal*
9. *of Interpersonal Violence*, 0886260520985484.
10. Medvin, L. C. (2012). The Role of Empathy in Domestic Violence Treatment of Male Perpe-
11. trators: A Comprehensive Literature Review. *Violence and Abuse in Society: Understanding*
12. *a Global Crisis. Fundamentals, Effects, and Extremes, 1*, 125–182.
13. Nyline, B., Softas-Nall, L., Peterson, E., Peake, M. y Woods, C. J. (2018). Inaccuracies in Fa-
14. cial Recognition of Fear and Sadness for Male Domestic Violence Offenders. *Open Journal*
15. *of Social Sciences, 6*.
16. Organization, W. H. (2013). Global and regional estimates of violence against women: Preva-
17. lence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence.
18. World Health Organization.
19. Proal, E., Álvarez-Segura, M., de la Iglesia-Vayá, M., Martí-Bonmatí, L. y Castellanos, F. X.
20. (2011). Actividad funcional cerebral en estado de reposo: redes en conexión. *Revista de*
21. *neurología, 52(01)*, S3.
22. Romero-Martínez, Á., Lila, M. y Moya-Albiol, L. (2016). Empathy Impairments in Intimate
23. Partner Violence Perpetrators with Antisocial and Borderline Traits: A Key Factor in the
24. Risk of Recidivism. *Violence and Victims, 31*, 347–360.
25. Romero-Martínez, Á., González, M., Lila, M., Gracia, E., Martí-Bonmatí, L., Alberich-Ba-
26. yarri, Á... y Moya-Albiol, L. (2019). The brain resting-state functional connectivity under-
27. lying violence proneness: Is it a reliable marker for neurocriminology? A systematic review.
28. *Behavioral Sciences, 9(11)*.
29. Ubillos-Landa, S., Puente-Martínez, A., González-Castro, J. L., Nieto-González, S., Muñoz
30. Rujas, N. A. U., Aguilar Romero, F. A. U., ... y Bahadur, I. (2020). You Belong to Me!
31. Meta-Analytic Review of the Use of Male Control and Dominance against Women in
32. Intimate Partner Violence. *Aggression and Violent Behavior, 52*.
33. Wyer Jr, R. S. y Srull, T. K. (2014). *Handbook of Social Cognition: Volume 1: Basic Processes*.
34. Psychology Press.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

14 Cultura, educación y marketing

Jaime Ortega Gutiérrez y Eloy Gil Cordero¹

INTRODUCCIÓN

La cultura, la educación y el marketing están cada vez más relacionados debido al conjunto de intereses que a lo largo de estas últimas décadas les han ido uniendo. Internet ha transformado el marketing, lo que proporciona una interacción con clientes, lo que interesa a la cultura y educación para lograr una difusión y comercialización de sus contenidos.

Internet ha cambiado totalmente el marketing, de manera particular proporciona una interacción con los clientes en cualquier lugar del globo terráqueo, en diferentes momentos y en cualquier lengua, de este modo la cultura y educación necesita de ambos para lograr una difusión de sus contenidos y el llegar de la mejor manera a un mayor número de personas. Por ejemplo, como dicen Parnell y Hatem (1999) que la cultura egipcia se identifica por ser consecuente de la grande historia de Egipto y su necesidad estratégica a la hora de transmitir esta cultura a sus clientes. Otro ejemplo, en el ámbito de la educación es el que nos dicen los investigadores Benitez y Bravo (2017) que muestran que coger las premisas del marketing 3.0 cogiendo su nivel más ético, colaborativo y ecológico para la sociedad esto se podría utilizar el el campo educativo.

El objetivo del trabajo es mostrar la relación que se establece entre las dos áreas que vamos a tratar, Educación y Cultura, en relación con el Marketing. Esto se concreta en un primer apartado donde establecemos la relación entre la Educación y el Marketing, mostrando la definición y su relación con el mundo digital, y su correlación con Customer Relationship Management (CRM). En un segundo apartado, establecemos la relación entre Cultura y Marketing, asimismo como la relación que se establece también con la era digital. Y por último, tratamos las conclusiones del trabajo, donde reflejamos a donde hemos llegado en esta curiosa correspondencia entre Marketing, Educación y Cultura.

¹ Universidad de Sevilla

1. EDUCACIÓN Y MARKETING

Actualmente las instituciones educativas están sumidas en una fase de transformación con cierto grado de rapidez (Manes, 2004), este cambio es fundamental hoy en día, es necesario utilizar nuevas herramientas que facilita el marketing para mejorar su gestión institucional y que además ayudan a adaptarnos a todos los cambios en que estamos inmersos (por ejemplo, los cambios que han generado la aparición de la pandemia). Asimismo, es fundamental que los dirigentes de las instituciones educativas comprendan la necesidad de utilizar el marketing y la gestión en el ámbito educativo, vamos utilizar el proceso del marketing con una visión de futuro. Como nos señala Fernández (2002) en el sector educativo la competencia es muy fuerte con lo cual se deben generar estrategias y políticas de marketing por parte de las instituciones tanto si son públicas o privadas. Se afirma desde diferentes ámbitos que las teorías y conceptos de marketing podrían ser utilizados en el área de la educación, y en particular en la educación superior (Küster, 2012). Según los estudiosos Hemsley-Brown y Oplatka (2006) señalan que podemos afirmar que los investigadores reconocen unos beneficios potenciales de la utilización del marketing en el ámbito de la enseñanza superior. Una de las razones principales de la aparición del marketing en las instituciones educativas se debe a la reducción del apoyo financiero procedente del gobierno (Svensson y Wood, 2007) y otra razón sería la aparición de la competencia que mucha proviene de la globalización que se ha generado (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006). Los investigadores Svensson y Wood, (2007) nos señalan que se ha forzado a las universidades en las últimas décadas, a buscar otras fuentes de financiación con el objetivo de añadirse a las aportadas por las instituciones del estado. Y en relación con lo dicho anteriormente, los profesores García y Fernández (2002) consideran que la universidad que se encuentra en contacto de manera continua con su entorno social llevando a cabo unas tareas de enseñanza, formación e investigación, debe amoldarse a las necesidades y permutas de este entorno y mejorar la calidad de sus servicios. Además, Chen (2008) manifiesta que la educación superior también genera un campo atractivo para la investigación en marketing, ya que este tipo de instituciones de todo el mundo consideran a los estudiantes cada vez en mayor medida como consumidores y clientes potenciales, y esto es provocado por su mayor orientación al marketing. Como nos señalan Casanoves-Boix y Küster-Boluda (2017) las características únicas del servicio y el dominio de la experiencia, así como la credibilidad de las cualidades, hace que el marketing de servicio se convierte en algo muy necesario, y esto va en consonancia con la educación superior donde su disposición está planteada para brindar servicios de formación a estudiantes. Estos mismos autores nos señalan que los estudiantes consideran que la toma de decisión sobre un servicio educativo es complicada, ya la consideran como una decisión arriesgada, ya que de ella dependerá su futuro profesional y también consideran que tiene un precio alto, y que necesitan de una gran información con la que tomar la mejor decisión posible. Benso Calvo (2010) piensan que existe un deseo significativo de conquistar a los clientes potenciales, considerando a estos estudiantes de otras instituciones educativas, y por todo ello, las universidades han de emplear técnicas de gestión adecuadas a los tiempos que corren.

Educación y Marketing Educativo

En el área de la educación se utiliza un término que se denomina Marketing Educativo y que define Manes (2004) como el proceso de investigación de las necesidades sociales, para desarrollar servicios educativos tendentes a satisfacerlas, acordes a su valor percibido, distribuido en tiempo y lugar, y éticamente promocionales para generar bienestar entre individuos y organizaciones. Fernández (2002) define el marketing educativo como «un proceso de investigación de las necesidades sociales para desarrollar servicios educativos tendentes a satisfacerlas, acordes a un valor percibido, distribuidas en tiempo y lugar y, éticamente proporcionadas para generar bienestar entre individuos y organizaciones» (p.65). Como vemos en ambas definiciones confluyen una serie de aspectos que se consideran claves en esta área del marketing como son; necesidades sociales que satisfacer, valor, distribución, ética, bienestar, individuos e organizaciones, es decir, nos señalan los elementos que debemos controlar para conseguir la conquista de estos segmentos del mercado.

Las diferentes estrategias de marketing en este caso educativo facilitan la satisfacción de los alumnos y con ello el logro de los objetivos de la institución, y además nos permite que el cliente, en este caso el alumno, nos ayude a desarrollar servicios educativos nuevos que colmen sus nuevas inquietudes que surgen de sus nuevas necesidades que genera el mercado laboral, todo esto está apoyado por el investigador Manes (2015) que nos dice que el marketing educativo es un proceso de investigación que consta de varias etapas.

La teoría del marketing de las relaciones ha sido probada en el ámbito educativo, ya que tiene alcance primordial el estudio del marco de las relaciones de los alumnos como destinatarios de los servicios de formación entregados por la universidad (Oplatka y Hemsley-Brown, 2004), y como nos dicen Webster y Hammond (2008) usando en esta línea enfoques trascendentales y de marketing que contribuyan en el calificación e establecimiento de proyectos educativos apropiados. Actualmente, la consolidación de relaciones estables entre las instituciones educativas y sus principales clientes y grupos de interés, se ha convertido en una necesidad fundamental para garantizar su desarrollo y supervivencia (sobre todo cuando sean de ámbito privado).

Educación y la Era Digital

En el mundo en el que vivimos, con la era digital la educación está sufriendo profundos cambios. Uno de ellos es que los estudiantes acceden a sus plataformas digitales, lo que facilita el camino a la información académica. Con todo lo anteriormente indicado y utilizando herramientas del marketing, se están potenciando herramientas digitales que permitan adaptar de la mejor manera la educación a lo que demandan los clientes=estudiantes. Aquí el marketing digital y educativo, están inmersos en estos componentes que permiten dar un superior servicio de educación. Y desde el punto de vista principal del marketing, la utilización de estrategias en línea es un canal recomendable para atraer estudiantes. Como nos señala Kannan (2017), en esta era digital el uso de las herramientas más potentes como es el dominio de las digitales, supone una gran posibilidad de recolectar clientes, además de que el marketing digital está en un amplio abanico de servicios de educación. Este mismo autor, señala que el marketing digital se ha convertido en una herramienta clave en la educación internacional, donde uno de los objetivos claves es crear

1. valor para los clientes. Las instituciones de educación tienen la ocasión de ofrecer las
2. oportunidades a los estudiantes de las que podrían disfrutar, no solo en su país sino en
3. un mercado mundial a través de la red (Baltes, 2015). Este tipo de estrategias de las insti-
4. tuciones, debe ser implementada sabiendo los que ellos quieren comunicar y al mercado
5. al que se dirigen (Castronovo y Huang, 2012). Estas herramientas ayudan a las organiza-
6. ciones a construir aplicaciones para que los estudiantes, profesores y padres interesados
7. en el área de la educación, además de que los comportamientos de los estudiantes están
8. afectados por sus tradiciones y valores que se deben recoger en estas aplicaciones diseña-
9. das para tal efecto (Kannan, 2017). Las campañas de optimización de búsqueda se están
10. convirtiendo en algo esencial para las estrategias de marketing digital (Fierro et al., 2017).
11. El motor de búsqueda académico más popular es Google Académico (Dixon et al., 2010).
12.

Educación y CRM

13. Por otra parte, las compañías (en nuestro caso las instituciones educativas) deben identi-
14. ficar en el cliente aquello que este le da valor, con el propósito de que la empresa pueda con
15. sus recursos de marketing, mejorar el contacto e implementar la relación con el cliente (Cas-
16. tronovo y Huang, 2012). Concretamente, estamos tratando de utilizar el conocido CRM
17. (Customer Relationship Management) estableciendo una estrategia con el propósito de incre-
18. mentar el resultado y de mejorar la relación con potenciales posiciones/mercados. Concreta-
19. mente utilizamos el SRM (Student Relationship Management) desarrollado el concepto por
20. los estudiosos Seeman y O'Hara (2006). Daradoumis et al. (2010) afirman que la piedra
21. angular de SRM es desarrollar capacidades dentro de la organización. Este tipo de herra-
22. mientas como el SRM y CRM supone una innovación en el sistema de educación interna-
23. cional que tiene como resultado el mejorar la interacción con el estudiante a nivel mundial.
24.
25.
26.

CULTURA Y MARKETING

27. El producto cultural en la actualidad está sumido en un proceso de cambio provocado
28. recientemente por la influencia de la pandemia COVID 19, cabe destacar que el impacto
29. de esta crisis sobre la cultura ha sido demoledor y sobre todo por el denominado turismo
30. cultural como nos señala la investigadora Zumbana (2021). Independientemente de lo
31. mencionado anteriormente, la cultura necesita la ayuda del Marketing para seguir su ca-
32. mino de adaptarse a las nuevas condiciones del mercado que no se detiene y está en una
33. continua evolución. En dicho mercado, se están provocando grandes cambios tecnológicos
34. y de otra índole, que generan nuevos escenarios donde las herramientas anteriormente
35. utilizadas no son válidas porque no son suficientes para adaptarse a las emergentes nece-
36. sidades de los consumidores. Por lo mencionado con anterioridad, las instituciones que
37. promueven la cultura necesitan de nuevos instrumentos que ayuden a mejorar la conquis-
38. ta de los clientes.
39.

40. Por otra parte, es muy inteligente para estas organizaciones utilizar las Estrategias de
41. Marketing no solo por obtener mayores ingresos sino también para lograr mayor visibili-
42. dad de las instituciones para lograr mayor atención por parte de las fundaciones, patro-
43. natos, etc. tanto de instituciones de ámbito privado como público.
44.

Cultura y Marketing Cultural

Es verdad que consideran antagónicos a los dos conceptos, sin embargo, aquí definiremos el concepto: el Marketing Cultural se refiere a la estrategia de dar difusión a los proyectos propuestos por las organizaciones o instituciones de carácter propiamente cultural, y que busca cubrir las necesidades de este mercado (Mendoza, 2013). El Marketing Cultural comprende diferentes aspectos como son la estimulación de conocer, comprender y sentir distintas culturas, tradiciones, lugares auténticos, arquitectura, arte y festividades (Zumbana, 2021). El marketing cultural tiene un amplio campo de aplicación en la industria cultural como son: museos, teatro, danza, lírica, música en vivo, arquitectura...

El Marketing Cultural permite a las organizaciones nuevas oportunidades de crecimiento, además de posicionar el producto/servicio cultural de una manera más fuerte, reduciendo los riesgos de que el consumidor se olvide de la cultura en su clara asociación con el disfrute de este. Y, en la misma línea, es necesario facilitar la adopción de productos culturales a través de las webs (Cayla y Eckhardt, 2008). Las promociones culturales son cada vez más importantes para el desarrollo de las comunidades a nivel local, además de proyectar una imagen muy positiva del destino cultural, lo que asimismo atrae turismo cultural, y de la misma forma que genera empleo, y esto se logra a través del Marketing Cultural.

Cultura y la Era Digital

Marketing Digital y la Cultura se busca generar presencia a un clic de distancia en mundo de comunicación sin fronteras a nivel cultural. El objetivo es crear una entidad digital, lo que permite a los turistas disfrutar de una oficina de promoción turística a su alcance, donde pueden localizar información sobre que visitar, que adquirir, donde alojarse, etc., y donde se incluye también la oferta cultural del lugar (Yejas, 2016). Esta herramienta digital crea soluciones innovadoras, que están ayudando a superar la crisis originada por la pandemia, y que está logrando la reactivación, y creación de programas que generen confianza en los viajeros, como nos muestra la Organización Mundial de Turismo desde sus medios digitales incluyendo sus redes sociales desde el año 2020. Aquí el Marketing Cultural se tiene que aprovechar de la variedad de instrumentos y herramientas de que dispone la era digital, donde incluimos todos aquellos materiales que me permiten obtener mis objetivos de manera más exitosa.

CONCLUSIONES

En primer lugar, las estrategias de Marketing ayudan a las instituciones educativas a conseguir mayores fuentes de ingresos, lo que ayuda a compensar el apoyo perdido por parte de los gobiernos a lo largo de estos últimos años. El Marketing Educativo permite a las organizaciones que trabajan en este sector vender de manera más global la formación, implementado este servicio de una forma más completa, a la vez de conseguir un cliente más satisfecho con el trato recibido de las instituciones educativas.

En segundo lugar, conjuntamente estas herramientas de Marketing nos permiten establecer una relación más cercana con nuestro estudiante/consumidor y, con nuestra propia

1. comunidad que está en contacto con las entidades educativas. De esta forma, este tipo de
2. operaciones forjan una mayor confianza en los clientes e organizaciones que están en
3. permanente relación con la institución.

4. En tercer lugar, la Cultura al ir de la mano del Marketing se encuentra mucho más
5. amparada con la utilización de parámetros y herramientas del Marketing, específicamen-
6. te hablamos del Marketing Cultural. Y en relación con lo anteriormente comentado, las
7. estrategias de marketing le facilitan una mayor notoriedad y el mejorar la imagen del
8. producto/servicio cultural, así como se constituye en una mayor fuente de ingresos de
9. manera global para las instituciones que utilicen estos instrumentos de una manera ade-
10. cuada en el mundo de la cultura.

11. Finalmente, y a modo de conclusión, en las instituciones educativas y culturales necesi-
12. tan considerar la introducción de nuevos conceptos, estrategias, técnicas y herramientas
13. de gestión debido al entorno tan rápido, cambiante y lleno de incertidumbre en el que se
14. mueven este tipo de entidades. La comprensión del Marketing Estratégico, facilita a las
15. instituciones determinar y aprovechar opciones que me ofrece el mercado. Por lo indicado
16. previamente, el Marketing se vuelve en un elemento fundamental para estos dos ámbitos,
17. educativo y cultural, ya que pueden a través de él conseguir superar los riesgos a que se
18. enfrentan este tipo de organizaciones, y por añadido, obtener una excelente toma de deci-
19. siones, que le lleven a obtener más éxito en el desarrollo de su actividad tanto de forma-
20. ción como de promoción cultural.

REFERENCIAS

26. Baltés, L. P. (2015). Content marketing-the fundamental tool of digital marketing. *Bulletin of*
27. *the Transilvania University of Brasov. Economic Sciences*, 8(2), 111.
28. Benitez Villón, M. I. y Bravo Arguello, L. F. (2017). *El Marketing 3, 0 en la formación de la*
29. *seguridad como valor social* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Fi-
30. losofía, Letras y Ciencias de la Educación).
31. Benso Calvo, M. C. (2010). La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza
32. en España a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias. *Revista de Educación*.
33. Casanoves-Boix, J. y Küster-Boluda, I. (2017). Evolución del marketing en la educación supe-
34. rior: el capital de marca educativo. *Esic Market Economics and Business Journal*, 48(1),
35. 95-120.
36. Castronovo, C. y Huang, L. (2012). Social media in an alternative marketing communication
37. model. *Journal of marketing development and competitiveness*, 6(1), 117-134.
38. Cayla, J. y Eckhardt, G. M. (2008). Asian brands and the shaping of a transnational imagined
39. community. *Journal of Consumer Research*, 35(2), 216-230.
40. Chen, Y. M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case
41. study. *Language teaching research*, 12(2), 235-262.
42. Daradoumis, T., Rodríguez-Ardura, I., Faulin, J. y Martínez-López, F. J. (2010). CRM applied
43. to higher education: developing an e-monitoring system to improve relationships in e-lear-
44. ning environments. *International Journal of Services Technology and Management*, 14(1),
103-125.

- Dixon, L., Duncan, C., Fagan, J. C., Mandernach, M. y Warlick, S. E. (2010). Finding articles and journals via Google Scholar, journal portals, and link resolvers: Usability study results. *Reference & User Services Quarterly*, 170-181. 1.
- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista iberoamericana de educación*, 36(2), 1-14. 2.
- Fierro, I., Cardona Arbelaez, D. A. y Gavilanez, J. (2017). Digital marketing: a new tool for international education. *Pensamiento & Gestión*, 42, 241-260. 3.
- Cruz, R. G. y Fernández, J. C. F. (2002). La orientación de la universidad hacia la empresa y la sociedad: evaluación de la calidad universitaria. *Esic Market*, (111), 9-24. 4.
- Hemsley-Brown, J. y Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of public sector management*. 5.
- Kannan, P. K. (2017). Digital marketing: A framework, review and research agenda. *International Journal of Research in Marketing*, 34(1), 22-45. 6.
- Küster, I. (2012). El Docente Universitario desde una perspectiva de mercado: Influencia en el rendimiento del estudiante. *Alicante*, 3, 1-118. 7.
- Manes, J. M. (2005). *Marketing para instituciones educativas*. Ediciones Granica SA. 8.
- Manes, F. (2015). ¿Qué le hace la música a nuestro cerebro? *El País*. 9.
- Oplatka, I. y Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of educational administration*. 10.
- Parnell, J. A. y Hatem, T. (1999). Cultural antecedents of behavioural differences between American and Egyptian managers. *Journal of Management Studies*, 36(3), 399-418. 11.
- Seeman, E. D. y O'Hara, M. (2006). *Customer relationship management in higher education: Using information systems to improve the student-school relationship*. Campus-wide information systems. 12.
- Svensson, G. y Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International journal of educational management*. 13.
- Yejas, D. A. A. (2016). Estrategias de marketing digital en la promoción de Marca Ciudad. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 80, 59-72. 14.
- Webster, R. L. y Hammond, K. L. (2008). Does a market orientation strategy exist toward business school students? A view from three levels of academic administrators. *Academy of Marketing Studies Journal*, 12(2), 19. 15.
- Zumbana Santamaria, J. A. (2021). *El marketing digital para la reactivación del turismo cultural durante el covid 19* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Turismo y Hotelería). 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



15

Mente y cuerpo, una dicotomía en tensión en obras de tema esclavista en Cuba del siglo XIX

Armando Chávez-Rivera¹

En el siglo XIX Cuba estaba regida intelectualmente por un grupo de criollos blancos temerosos de que el aumento de la población africana incrementara el mestizaje y convirtiera a la isla en un nuevo Haití. Por tanto, el proyecto de Nación de esa élite insistía en incentivar la disciplina racial. En algunas narraciones literarias de las décadas de 1830 y 1840, las referencias a los cuerpos y su raza, anatomía y facciones eran el modo más sintético, pero elocuente de aludir a la necesidad de mantener la marginación de algunos individuos por sus presuntas limitaciones espirituales, intelectuales y en general mentales.² Así, la clase dirigente de la isla ejercía controles que eran inherentes a la *biopolítica* y la *anatomopolítica*, para decirlo en términos de Michel Foucault.

Esa literatura cubana de hace casi dos siglos reafirmaba los proyectos nacionales a partir de la prédica de que solamente los cuerpos de origen europeo portaban las cualidades necesarias para ser la clase hegemónica. Esos cuerpos estilizados eran representados en la literatura en alianza ideal con una conducta ajustada a la ideología, política y religión de la élite. Al mismo tiempo, se fomentaban estereotipos negativos sobre otros cuerpos, surgidos del creciente mestizaje en el Caribe, los cuales debían ser denostados porque constituían una presunta amenaza para la sociedad. Los cuerpos excluidos padecen el estigma de la amenaza que representa *el otro*, concentrada esa caracterización en aspectos mediante los cuales se sugerían, por ejemplo, deficiencias de comprensión y conocimiento. A ese *otro* se le estigmatiza, reforzando su posición subalterna, supuestamente más inclinada a la vagancia, la torpeza, la lujuria y la transgresión.

¹ Universidad de Houston-Victoria, Texas, Estados Unidos

² Durante esa etapa se estaba gestando la imagen del criollo, del negro y del mulato tanto desde el interior de la isla como desde el exterior, tanto desde publicaciones del círculo delmontino como desde las que presentaban en Europa la propia Avellaneda, con su novela *Sab*, y María de las Mercedes Santa Cruz y Montalvo, condesa de Merlín, con sus memorias sobre La Habana. Esta última brindó un retrato negativo sobre los esclavos. Dicha situación remite a la etapa inicial de la conquista del Nuevo Mundo en que se estaba a su vez «diseñando» un imaginario en torno a la figura de los indígenas, con los consecuentes contrastes entre diferentes versiones de cronistas, viajeros, conquistadores, religiosos e historiadores. Tanto en un caso como el otro han existido constantes que se pueden resumir en al menos cuatro preocupaciones principales: la aptitud o no para la servidumbre, sus condiciones o no para la adopción del Evangelio, la moral y la sexual.

1. Algunos textos cubanos de corte neoclásico, romántico y costumbrista de esa época
2. (como la novela canónica *Cecilia Valdés* de Cirilo Villaverde) abundan en ejemplos subje-
3. tivos y pseudocientíficos en cuanto a una suerte de relación entre cualidades corporales y
4. mentales. Villaverde, que es un narrador por excelencia de los orígenes de la nación cuba-
5. na, hace una descripción detallada del personaje de la joven burguesa criolla Isabel Ilin-
6. cheta, tanto como mujer dotada de atributos físicos favorables, como de inteligencia, me-
7. sura y madurez. La joven tenía un cuerpo con resistencia para imponer respeto a las
8. dotaciones de esclavos, y también las cualidades mentales para administrar adecuadamen-
9. te. Era un cuerpo modelo que se desplazaba con elegancia en los salones de la élite, y en
10. las plantaciones empuñaba el látigo y cabalgaba para velar por la productividad de los
11. africanos. O sea, la clase social dominante se validaba a sí misma exhibiéndose en la pro-
12. ducción literaria de la colonia azucarera mediante el recurso de *la pose* y, a la vez, en esas
13. mismas obras, exponiendo a los esclavos sórdidamente como portadores de cuerpos y
14. mentes que debían ser aprisionados para evitar sublevaciones.

15. La clase social dominante se validaba a sí misma exhibiendo a sus miembros en poses
16. de liderazgo y acentuando virtudes ideales. Sylvia Molloy considera que en el siglo XIX
17. «las culturas se leen como cuerpos: piénsese en las lecturas anatómicas que hace Sarmien-
18. to tanto de España como de la Argentina, en las enfermedades de occidente, considerado
19. organismo vivo, vaticinadas por Max Nordau» («La política de la pose» 129) y a su vez
20. los cuerpos de los individuos «se leen (y se presentan para ser leídos) como declaraciones
21. culturales» (130). Molloy dice más, incluso que «la exhibición, como forma cultural, es el
22. género preferido del siglo XIX, la escopofilia la pasión que la anima. Todo apela a la vista
23. y todo se especulariza: se exhiben nacionalidades en las exposiciones universales, se exhiben
24. nacionalismos en las grandes paradas (cuando no en las guerras mismas concebidas
25. como espectáculos» (130). Es un siglo de exhibición y exhibicionismo, subraya.

26. Las representaciones públicas de sí mismas que hacen algunas clases sociales nos re-
27. miten a esa «política de la pose» que ha planteado Molloy y el valor que le concede a la
28. «fuerza desestabilizadora» que hace de la pose «un gesto político» (129). El acto físico de
29. la pose deviene forma de «mostrar de tal manera que aquello que se muestra se vuelva
30. más visible, se reconozca» (130) y esa exhibición llega incluso a la exageración que «es
31. estrategia de provocación para no pasar desatendido, para obligar la mirada del otro, para
32. forzar la lectura, para obligar el discurso» (130). La pose como exhibición intencionada,
33. según Molloy, adquiere la dimensión de realidad, de acto concreto, aunque sea irrealizado.
34. En contraste, explica Molloy (y lo podemos ver en la narrativa de tema esclavista) se
35. constata una proliferación de recursos muy variados instaurados por el poder para restar
36. influencia desestabilizadora a los individuos sometidos o marginados. Entre esos recursos
37. se hallaban, por ejemplo, la crítica moral, la burla y los atropellos físicos.

38. Al llegar a este punto, es muy provechoso tomar como muestra de análisis la relación
39. cuerpo y mente que hace el esclavo y poeta mulato Juan Francisco Manzano en su auto-
40. biografía, escrita en 1837 y publicada poco después en inglés en Inglaterra. La autobio-
41. grafía pasó por un proceso de supervisión por miembros de la elite intelectual habanera,
42. quienes hicieron correcciones. Posteriormente, fue entregada para su traducción y publi-
43. cación por el diplomático inglés Richard Robert Madden, entonces establecido en la ca-
44. pital cubana en virtud de acuerdos entre España y Cuba para limitar la trata africana.

Madden insertó el texto en *Poems by a Slave in the Island of Cuba* (Londres, 1840). La autobiografía de Manzano es una denuncia que subvierte la representación intencionada y disciplinaria que hacía la clase criolla cubana de sí misma y de sus esclavos.

En la infancia, Manzano tuvo como primera propietaria a la condesa Beatriz de Jústiz, un personaje célebre de la sociedad habanera que seleccionaba como damas de compañía a las más bellas jóvenes criollas. Los atributos estéticos del cuerpo eran el indicador de las presumibles cualidades morales del individuo en cuanto a inteligencia y capacidad para amoldarse al destino futuro fijado por la propietaria, que era contraer matrimonio y vivir en libertad.

La marquesa ejercía una selección biológica a nivel doméstico con consecuencias sociales. En términos de Foucault, se trata de una forma de *anatomopolítica* en la medida en que se escogían individuos y descartaban otros como no aptos para ser liberados y tener mejores condiciones para la reproducción. La marquesa liberaba a esas esclavas hermosas al final de la adolescencia. Manzano se formó en ese ambiente y, probablemente, tuvo como referente esa selección que ejecutaba una esclavista orientándose por características corporales asociadas presuntamente a las morales.

Ya al final de la infancia, cuando falleció la marquesa de Jústiz, Manzano pasó a manos de otro miembro de la familia. A partir de entonces comenzó un tormento infinito. Manzano sufrió numerosos atropellos físicos mientras se formaba su inclinación intelectual y el afán por producir textos con valor estético, sobre todo poemas. La autobiografía expone las miserias cotidianas del cuerpo esclavizado, sometido a excesos y maltratos, e inclusive a la furia de los amos, mientras la mente del esclavo, como él mismo explica, estaba capacitada para vivir en libertad y desarrollarse tanto como los individuos blancos que eran sus contemporáneos. La autobiografía y la obra poética de Manzano dan cuenta del cuerpo esclavizado en pugna con mente, intelecto y espiritualidad. Manzano se representa como cuerpo insuficiente para soportar un régimen de explotación desmedido. De acuerdo con su testimonio, no tenía el cuerpo fornido y vigoroso para levantar pesos extremos ni para mantenerse activo desde el amanecer hasta la medianoche.

El cuerpo de Manzano es una estructura en que la esclavitud va estampando su paso a modo de deterioro. Es un cuerpo en que los castigos no corrigen, sino quebrantan y debilitan. Semeja un cuerpo sometido a un sistema carcelario en que no hay resquicio para el mejoramiento. Al describir su consistencia frágil, Manzano subvierte el estereotipo de la férrea resistencia del esclavo. No solo echa abajo percepciones imaginarias sobre el rendimiento del hombre negro y mulato, sino que además omite totalmente la dimensión hedonista y sensual.

En ese trance de cuerpo esclavizado, animalizado y cosificado, Manzano es vestido y desvestido en concordancia con su etapa de fortuna o de desgracia; igualmente es mantenido en determinados espacios domésticos o es expulsado. Se le somete a «destierros» de varios días de la casa señorial y se le envía al campo, lejos de la ciudad y de la vista de la clase pudiente, donde se concretan castigos y torturas por los mayores. La vestimenta y la participación en determinados espacios domésticos revelan la condición del esclavo dentro de la servidumbre, y se convierten en forma de reconocimiento y de retribución. Espacios y vestimentas perfilan mucho más el estatus del esclavo; son códigos que Manzano refiere hábilmente para revelar su oscilante fortuna.

1. El cuerpo del esclavo es engalanado o envilecido, según sean las circunstancias y el
2. deseo de los amos. De sus tiempos de gloria junto a su primera ama, Manzano se ufana
3. de que en la infancia se le vestía de mameluco y se le mostraba con orgullo ante las visitas.
4. Durante sus caídas en desgracia bajo la marquesa de Prado Ameno esta dispone que se
5. le cubra con la esquifación³, sea descalzado, rapado y se le ate en público. En una de las
6. temporadas de castigos y posterior retorno a la casa señorial, gracias a la intermediación
7. de uno de los hijos del ama, resume que «el cambio de traje y de fortuna fue todo uno»
8. (2007: 98). Esa misma lógica punitiva de ceder y privar, de vestir o desvestir, de alimentar
9. o hambrear, se expresa en relación con los espacios, en una gradación que va de la ciudad
10. y la casona señorial a la plantación y el ingenio. La autobiografía está colmada de referen-
11. cias a la posición del esclavo en los espacios domésticos y los predios de los amos.

12. La sociedad esclavista cubana fijaba en África la fuente de primitivismo e inferioridad
13. de personas y culturas que tenían que ser exterminadas. Edward Said advierte sobre esa
14. minoría de blancos de clase media que se atribuye el derecho de explotar y disfrutar de
15. los recursos del resto del mundo porque ellos como blancos «son supuestamente más
16. humanos que los otros» (592). Said precisa que entre los peligros del orientalismo está el
17. sobredimensionamiento de algunos aspectos de la otra cultura y la hipotética incapacidad
18. de su transformación. Alerta, además, contra un «esencialismo» (574) que considera las
19. cosas predestinadas por su origen, no como resultado de una evolución. En su obra, Man-
20. zano rebate esa especie de esencialismo inmutable y estereotipado en cuanto a sus condi-
21. ciones físicas o corporales, mostrándose como resultado de una evolución, crecimiento y
22. transformación positivos y promisorios para la sociedad.

23. Con su autobiografía, Manzano denuncia la animalización a que es sometido corporal-
24. mente como esclavo y enaltece su constancia mental e intelectual, inclinada al estudio
25. y la meditación, así como el esfuerzo para redactar su *Autobiografía* en una época en que
26. todavía no había sido manumitido. De ahí que para Manzano el arte es una necesidad
27. inexcusable y una compensación. El esclavo no asume el arte como superflua elaboración
28. estética y artificial, sino como forma de romper con los determinismos que apresan al
29. cuerpo.

30. Manzano describe su cuerpo maltratado y con cicatrices como prueba del impacto de
31. la esclavitud y en cambio insiste en mostrar su autobiografía y su obra poética como re-
32. sultados de toda la potencia de una mente que el esclavismo trata de destruir. El testimo-
33. nio se contrapone a representaciones literarias comunes sobre los esclavos en el XIX, que
34. los muestran dominado por instintos básicos que parecen validar el avasallamiento al cual
35. se le somete. Manzano describe su cuerpo, conducta y talentos en contraste con los que
36. han sido acuñadas socialmente.

37. El esclavo autor siente una mirada poderosa, temible y censuradora, que es la del
38. poder. «Mi ama no me perdía de vista ni aun durmiendo, que hasta soñaba conmigo»
39. (2007: 90). Tal parece que el subalterno lleva esa mirada clavada en la nuca en esta socie-
40. dad esclavista que semeja también un panóptico de Jeremy Bentham⁴. Manzano alude a

41. _____
42. ³ Era la ropa que se le entregaba a los esclavos para sus labores en las plantaciones. Habitualmente
43. se le repartía dos veces al año.

44. ⁴ El inglés Jeremy Bentham (1748-1832) ideó una estructura de cárcel en que todos los prisioneros
pudieran ser vigilados desde un punto y sin que el guardián fuera visto. La casa colonial en que se des-

la sensación de un ser omnisciente invisible que lo vigila en sus actos y en su escritura, lo escudriña permanentemente, lo cohibe, lo reprime, y le hace medir el alcance de los actos y palabras. La fuerza de esa mirada conminatoria se traslada al texto en citas en que estalla la voz del poder-ama recriminándolo. Las citas del ama, insertas en el texto, son complemento de la mirada de esta y del restallar de su látigo. Son miradas que parecen multiplicarse. Esa mirada conminatoria, convertida en terror impreso en el subconsciente y resorte regulador de la conducta, es la que le hace titubear cuando escribe su autobiografía.

Una de las metáforas recurrentes en la poesía de Manzano es la liberación de su propio cuerpo mulato de la vida terrenal para permitirse recorridos imaginarios, casi siempre por los aires y manteniendo la vista sobre la isla donde sufre amarguras de todo tipo. La voz lírica se desdobra en un ente que carece de sujeción a la isla de Cuba y vuela entre nubes, llevando en ocasiones consigo a sus seres queridos. Gracias a esos vuelos, rompe la atadura corporal, terrestre y temporal y se yergue como sujeto libre, más allá de los designios de los hombres y de la sociedad. Manzano se exhibe como cuerpo martirizado en su prosa, pero en la lírica se torna espíritu autónomo y etéreo; renuncia a su cuerpo y se muestra como mente y fuerza intelectual sobrevolando sobre la isla esclavista.

Hasta la adolescencia Manzano no parece tomar conciencia de su color de piel y su *infraespacio* social. En una ocasión relata que cuando intuye que será llevado nuevamente a los castigos en la hacienda siente pavor: «Me veía en El Molino sin padres en él, ni aun parientes y en una palabra, mulato y entre negros» (115). Su texto deja constancia de escenas en que un mayoral blanco lo azota y los negros lo amarran al cepo.⁵ Su individualidad y su cuerpo son presentados como diana de resentimientos de extremos raciales y clasistas. A la vez, su alteridad es más compleja porque se muestra distante de las restantes víctimas del esclavismo, y con una enfática voluntad cultural e ideológica de separarse de la masa de las plantaciones. El subalterno traza su diferencia, distancia y excepcionalidad del colectivo de esclavos, en especial al decir que es mulato —«mulatico fino» (2007: 114), como se representa al citar la voz de un sirviente— en contraste con la piel oscura de los llegados recientemente de África, que no habían accedido al mestizaje racial y cultural con los blancos.

La alteridad de Manzano como mulato no está planteada en contraposición con la blancura de sus amos, sino con los negros esclavos de plantaciones e ingenios. Hay más menciones a la condición de *negros* de esos esclavos que a la mulatez propia, mientras que omite referencias a las características físicas o raciales de sus amos, de los cuales se sobrentiende que cumplen con el ideal fenotípico dominante de criollo de origen europeo. Manzano construye una alteridad en que parece tener más afinidad con los amos blancos

envuelve Manzano deviene un escenario panóptico en que cada esclavo se siente vigilado y unos colaboran en la vigilancia de otros, de la misma manera que en la plantación son vigilados por el capataz o en el barracón, construcción rectangular con galerías. De ese modo, la casa colonial se integra a espacios colectivos de supervisión y castigo, similares a los descritos por Foucault en *Vigilar y castigar*, como cuarteles, escuelas y fábricas.

⁵ *Cultura afrocaribiana* precisa que las pugnas entre africanos de diferente procedencia eran atizadas por los dueños y mayorales para separarlos y controlarlos mejor. (217)

1. que con mestizos o afrocubanos en condición de esclavitud como él⁶. La idealización po-
2. sitiva implícita a favor del mulato, y en desmedro del afrocubano, se sigue ahondando con
3. recuerdos, como el que su madrina Joaquina «cuidaba de que no me rozase con los otros
4. negritos» (87) y que su padre «era algo altivo y nunca permitió, no solo corrillos en su
5. casa, pero ni que sus hijos jugasen con los negritos de la Hacienda» (115). Este narrador
6. autobiográfico se concibe análogo y amoldable al grupo hegemónico, del cual forman
7. parte los potenciales lectores de sus memorias, dígame Domingo del Monte y sus conter-
8. tulios, criollos blancos con participación en espacios de poder en virtud de sus profesiones
9. y origen familiar acomodado. Del Monte, partidario de una literatura de espíritu moraliza-
10. dor, correctivo y educativo de raigambre neoclásica, incentivó entre sus allegados la
11. denuncia de la decadencia moral del entorno.

12. Manzano construye una biografía con claras reminiscencias cristianas, en que su pro-
13. pio cuerpo y su sangre son simbólicamente encargados de expiar las culpas del sistema
14. victimario. La autobiografía está articulada con una serie de secuencias que insisten en la
15. formación cristiana y la devoción del esclavo, apelan al mito mariano (por la función
16. sucesiva que cumplen algunas mujeres en su vida, desde protectoras y madres hasta mu-
17. jeres desvirtuadas de los atributos de maternidad) y finalmente Manzano ejecuta la ins-
18. cripción simbólica de su propio cuerpo como Cristo yacente en brazos de una Piedad. En
19. la elaboración de esas imágenes es recurrente la combinación de cuerpo, humanismo neo-
20. clásico, exaltación romántica y religiosidad cristiana. El esclavo se representa como mártir
21. mulato y criollo viviendo su viacrucis en la Cuba colonial.

22. Manzano construye el recuento de los maltratos con alegorías que remiten a sufri-
23. mientos cristianos y provocan el repudio del lector sin tener que internarse en razones de
24. tono político.⁷ Homologa su cuerpo sufriente al de Cristo, apuntando hacia los excesos del
25. esclavismo. El punto culminante de esta construcción de sujeto sufriente es la representa-
26. ción que hace de su propio viacrucis durante una de las sesiones de castigo: «Me atan las
27. manos como las de Jesu Cristo: me cargan y me meten los pies en las dos aberturas de la
28. tabla» (94). Las visiones de resonancias bíblicas se reiteran además en una carta escrita en
29. la cárcel de Belén en La Habana y dirigida a Rosa Alfonso, suegra de Domingo Del Monte
30. y esposa del acaudalado miembro de la sacarocracia cubana Miguel Aldama. En esa
31. misiva, en la cual describe las torturas y cárcel prisión que sufre por haber sido implicado
32.
33.
34.

35. ⁶ Molloy subraya la transformación a la cual Madden sometió el texto de Manzano, desde excluir
36. pasajes hasta suprimir el nombre del autor, para hacerlo representativo de la situación de los negros es-
37. clavos: «se presentó su traducción no como la vida de un individuo sino como el relato general del ‘escla-
38. vo cubano’, e incluso, en forma más ambiciosa, ‘como el más perfecto cuadro de la esclavitud en Cuba
39. jamás expuesto en el mundo.’» (64)

40. ⁷ Llamen la atención los posibles nexos entre este énfasis en la doctrina cristiana por parte de Man-
41. zano, quien abraza fervorosamente la fe, y el hecho de que la edición preparada por Madden incluye un
42. apéndice en que éste elogia a Bartolomé de Las Casas. De acuerdo con Fernanda Macchi, Madden ya se
43. había referido al fraile dominico en la carta XXII de *Twelve Month's Residency*, y el texto que aparece en
44. *Poems by a Slave in the Island of Cuba* se ocupa de corregir la acusación de que Las Casas fuera el intro-
ductor del tráfico de esclavos en América. A mi entender, Manzano y Madden apelaban de manera similar
a la doctrina católica para fundamentar ideológicamente la crítica contra la esclavitud.

en la Conspiración de La Escalera durante el gobierno de Leopoldo O'Donnell⁸, ruega protección de la señora para su mujer e hija recién nacida, y se describe como un Cristo agonizante en el tortuoso camino de Matanzas a La Habana:

así de cárcel en cárcel, de cepos en cepos, de bartolina en bartolina, de calabozo en calabozo, de cordillera en cordillera, viendo agotarse mis fuerzas, cuanto de oprobios por ese camino a pie desde Matanzas a la Habana, cuanto de burlas, dicterios, necesidades, sin comer más que un solo día una comida en Jaruco por espacio de seis días de camino cuánto hasta de inconaso [sic] de espuelas para que caminase porque ya no podía, cuanto de sopapos en mi cara (...). Viendo el que más se ha singularizado conmigo en severidad, el de Aguacate, este, después de casi descoyuntarme un brazo en el amarrado, me metió tan fuerte sopapo de atrás para adelante que me vio ir a dar contra un horcón con la frente, dándome memorias para los que me esperaban en la eternidad. (115-116)⁹.

En la misma carta se eleva a la dimensión de mártir. «Consideradme un mártir y hablaréis que los infinitos azotes, que ha[n] mutilado mis carnes aún no formadas, jamás envilecieron a vuestro afectísimo siervo» (110). Manzano persiste en la construcción imaginaria de sí inserta dentro del espíritu cristiano, en la cual, sin embargo, prima el amor al prójimo.

En su cuestionamiento de la sociedad colonial, se ubica en una posición consciente de pasividad, castración y anulación, de frustración e incapacidad. En su obra Manzano se auto-representa como un individuo anulado por un poder que censura todo aquello que pudiese constituir un discurso nuevo de mulato y criollo; o sea, que impide mostrar un nuevo individuo nacido en la isla con potencialidades corporales y mentales adecuadas para participar positivamente en la sociedad e incorporarse pacíficamente.

De todas maneras, no resulta desacertado contemplar a Manzano imbuido conscientemente en un plan de liberación que implica ajustarse a la medida paradigmática que establece el amo, lo mismo ideológicamente que en los ya mencionados detalles de la convivencia, como cuando come ajustado a los plazos de su ama. Cuerpo y cultura del esclavo se sincronizan a cuerpos y cultura regentes; el esclavo copia la letra del amo y digiere presuroso las sobras que le deslizan desde la mesa. Este cuadro en que el subalterno se ciñe al señor no resta mérito a quien, como Manzano, no tiene otra forma de aprender a escribir o de acceder incluso al alimento. La prohibición de comer, leer, escribir y recitar se trastoca en voracidad de comida, lectura, escritura y poesía. Manzano se entre-

⁸ Leopoldo O'Donnell y Joris (1809-1867), noble, militar y político español. Fue Capitán General en Cuba de 1844 a 1848. Bajo su gobierno se desató una campaña de terror con el argumento de que se estaba fraguando una conspiración para derrocar a las autoridades españolas y abolir la esclavitud, con el apoyo de Inglaterra. Hubo 78 penas de muerte, 1292 personas fueron condenas a presidio y 435 al exilio. Unos 300 esclavos murieron durante las torturas y otros se suicidaron. Uno de los objetivos de O'Donnell era decapitar la clase negra acomodada. Los incidentes son conocidos como Conspiración de la Escalera porque se torturaba a los detenidos atados a ese instrumento de trabajo. (*Cultura afrocubana* 316-334)

⁹ La carta dirigida a Rosa Alfonso puede ser consultada en la edición de Azougarh (2000).

1. na en ajustarse a la circunstancia y saca ventaja dentro de las estrechas lindes del esclavismo. La mimesis parece ser el único resquicio para el aprendizaje y para tratar de emanciparse.

2. La autobiografía de Manzano deja traslucir el anhelo de ascenso social del esclavo enfermo y mulato. Una vez manumitido, el poeta Manzano intenta una suerte de blanqueamiento racial y social al casarse con una mujer mulata que era hija de un individuo blanco. Sin embargo, como mulato ya libre Manzano siguió sufriendo atropellos y exclusión.

3. La obra de Manzano no entra en las categorías mediante las cuales suele ser incorporado el negro y mulato al imaginario cubano: vigor, erotismo, musicalidad y esplendor corporal. La figura de Manzano y su autobiografía quedaron olvidadas hasta 1937, cuando en medio del interés por el negrismo y sus expresiones culturales bajo la influencia de la vanguardia, el texto fue publicado por el influyente intelectual José Luciano Franco. Para entonces, las figuras del negro y el mulato habían sido clasificadas y domesticadas para ese imaginario nacional en el que ya tienen espacio el vigor del patriota Antonio Maceo y la potente religiosidad afrocubana, por mencionar solo algunos tópicos.

4. El aparato hegemónico de control dispone la reelaboración, ocultamiento u omisión de los actos de rebeldía de sectores subalternos que no son considerados asimilables al proyecto de esa élite. En contraposición, sí se propicia una entelequia en la cual el negro y el mulato tienen el dominio del ritmo, el placer y el vigor físico, no encauzado hacia la rebeldía ni al reclamo de sus propios derechos, sino hacia el deporte, la danza y la sexualidad en las lindes fijadas por criollos blancos letrados.¹⁰ En esos cuerpos mulatos y negros no parecen resolverse los destinos políticos e ideológicos de la nación, porque han sido destinados a permanecer en la periferia de las decisiones de la élite dirigente.

5. Las narraciones decimonónicas son fuentes de discursos de clasificación sobre cuáles cuerpos deben mantenerse al margen por no ser los cuerpos autorizados con el caudal simbólico necesario para su ascenso social, no pueden superar el refinamiento europeizado ni el linaje de clase. De todas maneras, los atributos de belleza corporal se tornan determinantes como si fueran garantías de perfección moral.¹¹ Personajes masculinos como

¹⁰ Roberto González Echevarría considera que ha sido muy importante el componente lúdico en la construcción de la nacionalidad cubana, y cita la importancia de los juegos de béisbol y los bailes. Señala que «el caso cubano puede servir de lección para el estudio de la emergencia de las modernas nacionalidades, que se piensan casi siempre en base a actividades políticas e intelectuales, ignorándose otra de carácter más material o físico, como los juegos, los rituales colectivos, los bailes, y hasta la cocina» (78).

¹¹ En verdad, esta ha sido una constante en otros textos hispanoamericanos del siglo XIX que fueron distribuidos ampliamente y ejercieron una amplia influencia en el imaginario de cada sociedad a la hora de valorar supuestos vínculos entre mente y cuerpo, entre capacidades intelectuales y físicas, e incluso entre conducta y moral. Por ejemplo, la célebre novela *Clemencia* (1869), del mexicano Manuel Altamirano, juega precisamente con esos ideales de cuerpos, modificando las claves de cuerpo hermoso como individuo virtuoso: Fernando del Valle no tiene la gracia física, el aspecto saludable, ni la desenvoltura de Enrique Flores, quien es mucho más exitoso entre las mujeres y tiene un físico fuerte y de apariencia radiante, pero es quien termina siendo traidor a la amada y a la patria. La novela es narrada por un doctor que parece dar cuenta de los males éticos que afectaban al cuerpo individual y al de la nación mexicana durante la ocupación francesa de Guadalajara. O sea, se trataba de una nación que engañosamente inducía a la valoración estética favorable de los cuerpos para dar por sentado sus capacidades positivas intelectuales y morales.

un joven mulato tienen un destino marcado por la imposibilidad de acceder afectiva y clasistamente a un cuerpo blanco de la élite, por más que puedan tener numerosos méritos intelectuales. O sea, en estos textos escritos en Cuba colonial, las observaciones sobre los cuerpos, su aspecto, raza y facciones son atados a comentarios pseudocientíficos sobre supuestas características mentales, intelectuales y morales, tal como se observa en las páginas de Villaverde.

El cuerpo del negro o mulato que sufre no halla espacio en la construcción imaginaria nacional. La incorporación del negro al imaginario nacional cubano pasa a través de su sublimación como fuente generadora de ritmo, musicalidad, goce y hedonismo a través de manifestaciones culturales y artísticas específicas como el canto, la oralidad la música, la danza, pero no a través de la literatura escrita. La palabra del negro o el mulato es percibida como imperfecta, inferior e incompleta. El hecho de que Manzano pueda provocar placer mediante su poesía no lo exime de la posición de inferioridad en la cual había sido colocado por los discursos letrados hegemónicos. Manzano es útil en la medida en que su palabra es funcional al discurso reformista de la época, pero no porque se le considere una fuente específica de creación de discursos para la nación.¹² Como sujeto subalterno, es funcional en la medida en que asume un rol útil para expectativas de la clase dirigente, pero una vez rebasada esa situación, queda en un no-espacio, digamos que de «huérfano» del proyecto nacional. Cumple un papel específico para el círculo delmontino y luego queda relegado. Su manumisión no implica ser colocado a la altura de los contertulios, sino que representa la simbólica misión del discurso reformista de liberar sujetos con capacidad de inserción en el orden social mediante el acatamiento de un rol prediseñado de gradual eliminación de la esclavitud.

Si la autobiografía insiste en los males corporales de Manzano a causa del esclavismo, la poesía en cambio revela el intento constante del esclavo de despojarse de su cuerpo, de habitar solamente en un espacio mental o intelectual. El talento narrativo de Manzano y en especial su lírica reafirman su excepcionalidad como individuo capaz de desdoblarse en la escritura y lograr obras de gran intencionalidad en el espacio ínfimo que le permitía la sociedad de la época. La producción intelectual deviene liberación de las cadenas corporales y le permite trascender en la historia nacional. Manzano rompe en su literatura con los determinismos negativos entre cuerpo y mente que había establecido la sociedad colonial esclavista para todos los africanos y descendientes.

El proceso de La Escalera (1844) terminó por acallar a Manzano; su palabra no era lo que se le requería, sino su silencio. La marquesa de Prado Ameno lo golpeaba para acallar su imaginación, la sanguinaria persecución, interrogatorios, juicios y condenas desatados durante La Escalera golpeaban al otrora esclavo y lo incitaban a que delatara. Sobrevivió a esa pesadilla. Excelente maestro dulcero, Manzano se hundió en el silencio y

¹² Susana Draper apunta la paradoja de que los miembros del grupo delmontino «al mismo tiempo en que instan a Manzano a escribir y consiguen pagar su libertad, participan del discurso racista que el humanismo debería atacar» (12). Manzano quedó liberado, pero sufrió silenciamiento posteriormente porque «borrar la diferencia que estaba tallada en su cuerpo se volvió imposible con relación a la figura del intelectual criollo para quien esa diferencia seguía funcionando en el silencio y la homogeneidad que el concepto de nación propagaría» (16). Draper apunta a esa exclusión del sujeto negro o mulato en el discurso nacional de letrados y legisladores porque se le seguían considerando inferiores.

1. se dedicó a los oficios a los cuales le destinaba la sociedad cubana colonial y esclavista:
2. generar placer en forma de hojaldres y almíbares. No quedan imágenes originales ni del
3. cuerpo ni del rostro de Manzano; quedan un vacío, su dolor y su letra.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. Altamirano, I. M. (1973). *Clemencia*. México: Porrúa.
10. Castellanos, J. y Castellanos, I. (1988). *Cultura afrocubana*. Miami: Universal.
11. Chávez-Rivera, A. (2014). «Bartolomé de Las Casas, Juan Francisco Manzano y la campaña antiesclavista de Richard Robert Madden». *El Atlántico como frontera. Mediaciones culturales entre España y Cuba*. Madrid: Verbum. 24-48.
12. ——. (2014). «Rupturas y continuidades entre *Poems by a Slave in the Island of Cuba* y el portafolio antiesclavista de Domingo del Monte». *Polymath*, 4(4), 61-71.
13. Draper, S. (2002). «Voluntad de intelectual: Juan Francisco Manzano entre las redes de un humanismo sin derechos». *Chasqui*, 31(1), 3-17.
14. Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
15. González Echevarría, R. (1994). «Literatura, baile y béisbol en el (último) fin de siglo cubano». En Ludmer, J., Alonso, C. J. (Eds.), *Las culturas de fin de siglo en América Latina* (pp. 55-79). Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo.
16. Macchi, F. (2007). «I Dossier de Literatura cubana: Juan Francisco Manzano y el discurso abolicionista: Una lectura enmarcada». *Revista Iberoamericana*, 73(218), 179-193.
17. Manzano, J. F. En Luis, W. (2007), *Autobiografía del esclavo poeta y otros escritos*. Madrid: Iberoamericana.
18. ——. En Azougarh, A. (2000), *Juan Francisco Manzano. Esclavo poeta en la Isla de Cuba*. Valencia, España: Humanitas.
19. ——. (1840). *Poems by a Slave in the Island of Cuba*. Londres: n. p.
20. Molloy, S. (1996). *Acto de presencia: La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: El Colegio de México.
21. ——. (1994). «La política de la pose». En Ludmer, J., Alonso, C. J. (Eds.), *Las culturas de fin de siglo en América Latina* (pp. 128-138). Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo.
22. Moraña, M. (2005). «Postscriptum: Pensar el cuerpo, politizar el género». *El salto de Minerva: intelectuales, género y estado en América Latina*. Madrid: Iberoamericana.
23. ——. (2004). «Sujetos sociales: poder y representación». *Crítica impura* (37-54). Madrid: Iberoamericana.
24. Said, E. (2003). «Crisis [en el orientalismo]». En Araújo, N., Delgado, T. (Eds.), *Textos de teorías y crítica literarias: del formalismo a los estudios postcoloniales* (569-594). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
25. Villaverde, C. (1964). *Cecilia Valdés*. Nueva York: Las Américas.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

16

La construcción de la identidad a través del patrimonio cultural inmaterial: el caso de los danzantes de la diablada

Celso Gonzales Cam'

INTRODUCCIÓN

La Danza de la Diablada, es una expresión artística que, entre otros bailes, forma parte de las actividades del Carnaval de Oruro, en Bolivia, durante el mes de febrero. Esta danza, como expresión viva del patrimonio cultural andino, se ha difundido a otros países, como la celebración de la Fiesta de la Candelaria en el Perú, denominándose Diablada Puneña, y, en Chile, durante la Fiesta de la Tirana. Actualmente estas actividades son parte del dinamismo cultural de la región, y congrega más de un millón de visitantes todos los años, convocando entre 30,000 a 50,000 danzantes durante las fechas en que dura esta festividad.

El Carnaval de Oruro, fue declarado en el 2001, como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad. Dentro de los criterios de la Unesco, están las expresiones culturales que tiene un sentido integrador, sea representativo, sea un testimonio único sobre una tradición cultural que tiene raíces históricas, donde hay una herencia de creencias, que se transmite de generación en generación, creencias, tradiciones, rituales o técnicas artesanales. Esta expresión cultural permite consolidar la identificación de la comunidad con sus raíces culturales e históricas, y se va enriqueciendo con los diversos cambios sociales. Como se señala en la Declaración de la Unesco: «El patrimonio cultural inmaterial no se presta a preguntas sobre la pertenencia de un determinado uso a una cultura, sino que contribuye a la cohesión social fomentando un sentimiento de identidad y responsabilidad que ayuda a los individuos a sentirse miembros de una o varias comunidades y de la sociedad en general». Esta danza típica tiene su origen en las sucesivas ocupaciones que remota desde la época prehispánica, y se han ido consolidando con el tiempo, y donde se conjugan el sincretismo religioso, la transculturación, la yuxtaposición de ritos y costumbres. Dentro del Carnaval de Oruro, se ejecutan otras 18 danzas, algunas de ellas, de origen prehispánicos, como Kullaguada, Llameros y Tobas; las de origen colonial, como Diablada; Morenos, Incas y Waka Tokori; republicanas, como Kallawayas,

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos

1. Doctorcitos y Negritos, entre otras danzas autóctonas y de reciente creación (Espinoza y Mamani, 2019).
- 2.
- 3.
- 4.

LOS ORÍGENES

7. Citando a Enrique Cuentas Ormachea, la Diablada y Morenada se había creado alrededor de 1668, en medio de una confrontación de andaluces y vizcaínos, en la explotación de las minas de Laykakota. (Aramayo,2019). Sin embargo, no hay referencia alguna, sino años más tarde, recogida por el presbítero Eleuterio Villaroel, que habla sobre la posible fecha de la organización de este baile espectacular de los diablos, cuya fecha data de 1789 (Fortum,1961). Sin embargo, este espectáculo ya se realizaba en las cortes de España, y se cree que se fue replicada en el nuevo continente. Posteriormente a esta fecha, fueron apareciendo *Comparsas de Diablos*, hasta que se consolidó esta expresión artística.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.

15. La historia de los inicios de esta celebración, empieza con un hecho que sucedió a los mineros, que después de haber sobrevivido a un derrumbe, empezaron a crear la devoción hacia la Virgen de la Candelaria. En el Cerro Pie de Gallo, se creó un santuario a su nombre, y comenzó la peregrinación al lugar. Este sitio ya era un centro de peregrinaje de la época prehispánica, donde se adoraba a los dioses locales. La población nativa de Oruro fueron los Uros, pero hubo diferentes invasiones y ocupaciones, como los Aymaras, los Quechuas, los Incas y, finalmente, los españoles. En la época en que se establecieron los asentamientos mineros de los españoles, coexistían diferentes dioses tutelares, como los Wakas, Apus y Achachilas. Los Apus eran dioses tutelares, el espíritu de los cerros, y tenía un carácter de protección, y viene del término quechua «Señor». Las Wakas (del quechua wak'a) eran lugares sagrados, como santuarios o templos. Las achachilas, eran los espíritus tutelares de los Aymaras, y habitaban en las montañas y los cerros, y podía representar animales, como el sapo, la lagartija, la hormiga, la serpiente y otros, que eran animales sagrados. La geografía de Oruro estaba conformada por diversos cerros, y cada uno de ellos se asociaba a uno de los animales sagrados. Dentro de la cosmovisión andina, existen un panteísmo religioso, donde los elementos de la naturaleza y la geografía tienen una función tutelar y protector. En especial, la orografía de Oruro que fue durante varios siglos, un asentamiento minero desde la época prehispánica hasta la época actual.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.

LA DIABLADA Y LA LUCHA ENTRE EL BIEN Y EL MAL

37. La Danza de la Diablada es una expresión de la lucha entre el bien y el mal. El Arcángel San Gabriel inicia la procesión, y detrás de él, le sigue el Supay, la China Supay y los diablos que simbolizan los 7 pecados capitales: orgullo, avaricia, gula, lujuria, pereza, envidia e ira. Uno de los personajes es el Tío Mina, personaje que se le brinda tributo a cambio de su protección para evitar accidentes y permitir el éxito en la extracción de los minerales.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.

43. Este personaje llamado Tio Pachamama, ha tenido cierta repercusión en otras tradiciones en los andes centrales como el Muqui, en el Perú, donde se considera como un
- 44.

duende con características similares en el mundo subterráneo. Como señala Rosa Carrasco (2016): «De entre los duendes del Perú (*ichic ollco, auquillo, equeco, chulla chaqui*, etc.), la creencia en el muqui es la más vigorosa. Es una presencia central en el mundo subterráneo de los socavones y galerías de las minas en el Perú y Bolivia, realidad diferente de las minas a tajo abierto, donde la entidad muqui se difumina bajo el nombre genérico «espíritus», según informe de Arequipa». Este personaje tiene cierta ambivalencia moral, pues puede ser un personaje que puede ayudar a los mineros a hallar las vetas de los minerales, como también a conducirlos a túneles procurando que se pierdan y mueran en el interior. El carácter vengativo o bromista es una de las características más saltantes en su personalidad, que se ha ido enriqueciendo a través de las diversas generaciones. Estos personajes que alimentan la mitología andina requieren como el Ekeko entre otros, de una atención particular, como encenderles cigarrillos, como darles hojas de coca y otras dádivas.

Dentro de la cosmovisión andina el mundo se dividía en 3 mundos: el mundo de los dioses, Hanan Pacha; el mundo de los hombres, Kai Pacha y el mundo de los muertos, Uku Pacha. La religión cristiana ha hecho que algunos aspectos de fusionen en la mentalidad de los pobladores de las zonas altoandinas, en la cual personajes del submundo, no tengan una carga tan negativa, como sucede con la religión católica, donde el mundo del mal se encuentra identificando con seres subterráneos que la habitan. En la tradición andina actual, el mundo subterráneo conserva su carácter sagrado y mítico.

ASPECTOS SOCIO-LINGÜÍSTICOS Y MIGRACIONES

La consolidación de las tradiciones del altiplano, y la difusión de la Danza de la Diablada en diversas festividades de Bolivia, Perú y Chile, ha sido preservada por aspectos comunes que comparten estas comunidades, como los aspectos lingüísticos que han permitido la transferencia de saberes y tradiciones a lo largo del tiempo, como también consolidar una identidad cultural entre los habitantes. De los orígenes de la Danza de la Diablada, y de los orígenes prehispánicos, tradiciones Aymaras y Quechuas, los primeros habitantes de Oruro, los Uros, comparten una misma área de influencia geográfica entre Bolivia y Perú (figura 16.1).

Algunos aspectos que han permitido que la Danza de la Diablada se consolide como una tradición viva como parte del patrimonio cultural inmaterial del mundo, entre otros factores, se encuentra el tema lingüístico, pero también el tema de la diversidad y la migración (figura 16.2). En el primer término, se puede distinguir, que los índices de diversidad son muchos mayores, en la zona de Puno y los Uros. La riqueza cultural continúa evolucionando con el aporte de nuevas culturas y grupos étnicos que van aportando nuevos elementos que enriquecen la tradición vigente. Pero otro factor importante es la migración, y dentro de la zona donde se desarrollan estas actividades, se ve que existe una baja movilidad migratoria. Estos dos aspectos son importantes para la consolidación de la tradición. Como se ha señalado, el lenguaje es un elemento aglutinador, como elemento formativo en la consolidación de la identidad social y cultural.

Mente, cuerpo, cultura y educación

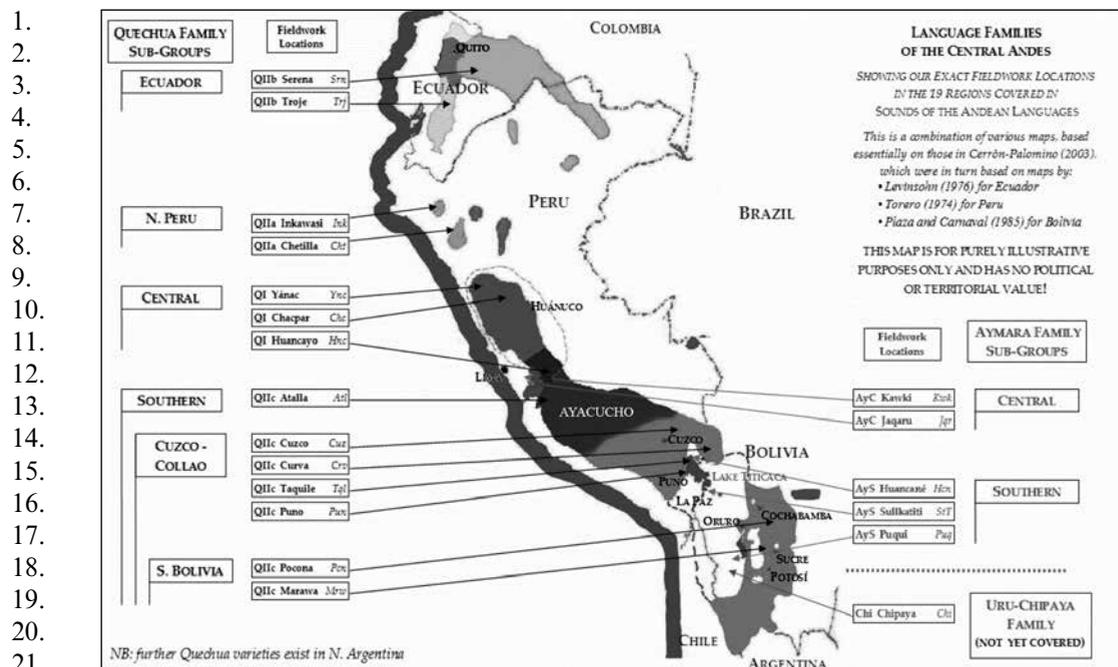


Figura 16.1. Estudio comparativo de los idiomas andinos de la diversidad Quechua.

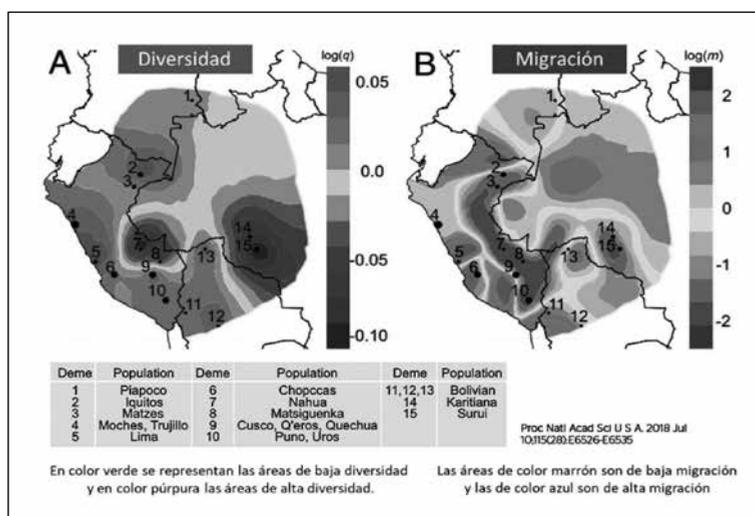


Figura 16.2. Diversidad Genética de la Población Peruana

Nota. Fuente: ANDINA. Heinner Guio, autor del estudio Diversidad Genética de la Población Peruana y Ministerio de Cultura.

REFERENCIAS

- Absi, P. (2009). *Los ministros del diablo. El trabajo y sus representaciones en las minas de Potosí*. La Paz: PIEB-IFEA
- Andina (2018). *Diversidad étnica, un solo Perú*. Recuperado de <https://portal.andina.pe/edp-especiales/2018/diversidad/index.html>
- Aramayo Cordero, O. (2017) Orígenes de la Diablada. En: *La vida y la historia*, Vol.4,6(I) 2017.
- Carrasco Ligarda, R. (2016) Palabras, creencias y ritos relacionados con el muqui, el duende de las minas. *CONSENSUS 21(2)*
- Cruz, P., Téreygeol, F., Küng, N., Fernández, S. y Rivera Casanovas, C. S. (2017) Las minas de Oruro en el cruce de la historia y la arqueología. *Mundo de antes*, 11(6-2017), 195-223
- Cuentas Ormachea, E. A. (1997) *La Pandilla Puneña: La Más Alta Expresión Coreográfica Del Folklore Mestizo Peruano*. Lima: Nueva Facultad.
- Espinoza, E. I. y Mamani, M. L. (2019). *Centro de Interpretación de Danzas Tradicionales del Carnaval de Oruro*. Bolivia.
- Frisancho Pineda, I. (1983) *Negros en el altiplano puneño*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Hampe Martínez, T. (1997) Cristianización y religiosidad en el Perú Colonial. Un estudio sobre la bibliografía de los años 1990. *Anthropologica*, 15(15), 338-354.
- Karadimas, D. (2015) The Nina-Nina, the Devil and Oruro: The Origins of a Diabolical Figure. *Indiana*, 32(03418642), 23-45.
- Salazar-Soler, C. (2010) Cuando la empresa se instala, el «diablo» se muda a vivir en los socavones*. *Anthropologica*, 28(28), 183-215.
- Sigl, Eveline (2011) Identidades de diáspora a través de la danza folclórica: Un estudio ciberrantropológico. *Anthropologica*, 29(29), 187-214.
- Souffez, M.-F. (1984) Apuntes sobre las relaciones entre el pensamiento, la lengua y la cultura, en el caso andino. *Anthropologica*, 2(2), 233-246.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



17 Estética petrarquista e *imitatio*: el «soneto XIII», de Garcilaso de la Vega

Fernando Candón Ríos¹

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de la figura del toledano Garcilaso de la Vega (1503-1536) hablamos de uno de los principales autores del siglo XVI y uno de los poetas que forman la piedra angular del canon español. De la Vega marca el ideal del poeta del siglo de oro: muere con su obra inédita, amigo del rey y militar activo. Su temprana muerte deja una producción muy limitada en cuanto a número, pero de una enorme calidad en lo referente a la innovación y a la estética. Como es sabido, la poética de Garcilaso de la Vega se divide en dos etapas bien definidas por el lugar donde se desarrolla: por un lado, su periodo castellano; por otro, el italiano. En este sentido, uno de los mayores expertos en la obra de Garcilaso de la Vega, Rafael Lapesa (citado en Hermida-Ruíz, 1999: 11), comenta en el prólogo dedicado al poeta lo siguiente:

La figura de Garcilaso ha sido objeto de numerosos estudios, algunos de ellos muy valiosos... No parece, sin embargo, inútil el intento de reconstruir los pasos que marcaron el decisivo tránsito del poeta desde el arte de cancionero hasta el mundo quintaesenciado de las églogas... ¿Es posible explorar esa ruta?... Más de las cuatro quintas partes [de su poesía] corresponden a los años 1533-1536, cuando Garcilaso, en Nápoles y relacionado con poetas y humanistas italianos, había asimilado por completo el espíritu y el sentido artístico del Renacimiento. De las restantes obras, poco más de la mitad puede atribuirse con base firme a los años anteriores. Pero, aun así, un análisis minucioso que tenga en cuenta los motivos pórticos, la tradición literaria seguida y los rasgos personales, puede ilustrar algo sobre las conquistas que jalonaron la trayectoria —limpiamente rectilínea— del autor. Además, entre el punto de partida y la meta alcanzada podrá admitirse una continuidad de actitud vital que representa quizá lo más enraizado y peculiar de la producción de Garcilaso: lo que infundió acento español a su maravillosa incorporación de temas italianizantes y grecolatinos.

¹ Universidad de Valladolid.

1. Su llegada a Nápoles le conecta con un ambiente humanístico aún inexistente en su
2. expresión plena en España. Si bien, se sabe que el poeta toledano conoce la obra de Pe-
3. trarca, no sucede hasta que se establece en la corte capital de la Campania cuando decide
4. orientar su producción hacia el canon petrarquista. Vive en el virreinato a partir de 1532
5. —debemos recordar que Garcilaso de la Vega muere muy joven, en 1536—, desde enton-
6. ces se despierta en el poeta una admiración hacia la mitología grecolatina y las obras
7. clásicas. En el nuevo ambiente italiano su producción se orienta hacia la *imitatio*, es decir,
8. hacia un modelo basado en la imitación formal y temática de los autores clásicos. De esta
9. manera, la poética del autor toledano cambia radicalmente de registro y asume los pre-
10. ceptos petrarquistas como guía para su lírica. En este sentido, Lapesa (en Garcilaso de la
11. Vega, 1995: 18) comenta en el prólogo dedicado al poeta lo siguiente:

12.
13. Hasta entonces la inspiración clásica no había dejado muchas huellas en sus pro-
14. ducciones: frente a la intensa influencia de Petrarca y de Ansias March, las poesías
15. anteriores a 1533 solo registran sendas reminiscencias de Horacio, Propercio, Virgilio
16. y Tibulo, y varias de Ovidio. Ahora aprende la técnica imitatoria, autorizada por el
17. precedente de la literatura latina, que tanto se había aprovechado de la helénica, y
18. practicada y recomendada en el Renacimiento como prueba de cultura respetuosa con
19. la tradición erudita.

20.
21. La impronta que deja la tradición clásica en el poeta de Toledo se reconoce de forma
22. evidente en su etapa napolitana. La propuesta poética supera el mero reciclaje formal ya
23. que Garcilaso resulta capaz de innovar mediante la *imitatio* clásica. Uno de los autores
24. que le sirven como influencia coetánea es Jacopo Sannazaro. El poeta italiano, ya falleci-
25. do cuando Garcilaso se establece en Nápoles, fundamenta su producción en la imitación
26. de las obras de grandes autores como Virgilio (en el que se basa para escribir su célebre
27. *Bucólicas*) o Petrarca (*Farse y Rime*). Sin duda, la obra más representativa de Sannazaro
28. se encuentra en *Arcadia*, obra que da pie al género pastoril en el renacimiento. En esta
29. línea, Gargano (2008: 66) confirma como el autor napolitano renueva el género bucólico
30. desde la influencia de los modos petrarquistas:

31.
32. En fin, en esta tempranísima fase, la acentuada presencia de estilemas petrarquis-
33. tas junto a trazos extraídos del lenguaje bucólico cuatrocentista, deja claramente adi-
34. vinar la formación de un nuevo modelo bucólico que, encaminado hacia la lírica y
35. alimentado por la lección petrarquista, acabaría por renovar profundamente el género.

36.
37. Cuando Garcilaso conoce la obra de Sannazaro, empieza a adoptar las estructuras
38. formales y temáticas de la *Arcadia*. Así, desde una estética petrarquista, Garcilaso elabora
39. un discurso que supera al del autor napolitano al presentar señas identitarias propias que
40. lo llevan a exhibir una producción de corte bucólico que marcará la senda por la que re-
41. correrán el resto de poetas del siglo XVI. La poética del toledano evoca a través de los
42. recursos literarios las imágenes y sonidos de la naturaleza. Desde la manifestación de lo
43. idílico del paisaje natural, la cadencia de los textos se dirige hacia los sentimientos a través
44. de un mecanismo de introspección que enfrenta al binomio individuo/naturaleza.

De esta forma, desde su estancia en Nápoles, Garcilaso de la Vega abraza los valores humanísticos a través de la *imitatio* clásica. La función del mito clásico dispone de varios valores según el texto, estos son —en la mayoría de los casos—: ejemplificantes y comparativos. Por un lado, la concepción del mito como un continente semántico capaz de disponer de un contenido moral se debe a la corriente renacentista que ve a este como un vehículo de cristianización. En opinión de Rosa Romojano (1998, 112), esta transformación está impulsada en el siglo XVI por la Contrarreforma que, incapaz de atacar el problema de base, decide absorber los textos paganos. La adaptación del relato grecolatino a la moral cristiana del Renacimiento sirve como herramienta de difusión ideológica. En el otro lado se encuentra la intención comparativa. La producción del Siglo de Oro es muy rica en el sistema comparativo, donde la voz poética se confronta alegóricamente con el mito clásico. Esta proyección pone en relación con el sujeto —que parte de un posicionamiento cristiano— con la imagen del personaje mitológico —que representa una serie de valores heredados de la concepción idealizada del mundo clásico—.

Cuando llega a la corte de Nápoles, la vida del poeta se vuelve contemplativa, al menos en comparación con su estilo de vida anterior. Al verse envuelto en el ambiente humanista italiano, Garcilaso de la Vega entiende que los estilemas petrarquistas pueden adoptarse como nuevo paradigma poético. Probablemente, tanto Boscán como él, ya manejaban con anterioridad el estilo petrarquista, pero nunca pudieron contrastar sus conocimientos con expertos en la materia al no encontrarse en el ambiente adecuado para ello (Lapesa, en de la Vega, 1995: 12). Esta situación cambia en Italia, y de la Vega empieza a leer con mucha atención a los clásicos. A partir de aquí, se puede decir que Petrarca será la guía poética de Garcilaso, sin embargo, este consigue superar sus formas y no se limita a reproducir los estilemas petrarquistas. Por tanto, si hasta su llegada a Italia el autor toledano no muestra signos de influencia clásica exhaustiva, desde entonces su poética tiende hacia el mundo grecolatino.

El uso de la figura de la ninfa ya aparece con anterioridad al «soneto XIII» en la producción de Garcilaso de la Vega. En el «soneto XI» el poeta proyecta un escenario bucólico donde se describe la imagen de un grupo de ninfas:

Hermosas ninfas, que, en el río metidas,
contentas habitáis en las moradas
de relucientes piedras fabricadas
y en columnas de vidrio sostenidas;

ahora estéis labrando embebecidas
o tejiendo las telas delicadas,
ahora unas con otras apartadas
contándoos los amores y las vidas (1-8)

Así, el estudio del texto desvela una influencia notable de Sannazaro, lo que nos lleva a confirmar la hipótesis sobre el cambio de paradigma lírico al establecerse en Nápoles —no solo por el tema bucólico sino también por el uso de elementos mitológicos greco-

1. latinos y la utilización del soneto—. De esta manera, Béhar (2015: 19-20) se expresa en la
2. misma línea de opinión:
3.

4. Esta manera que tiene Garcilaso de crear, gracias a la evocación de las ninfas, una
5. alegoría de su estética, coincide también con las intenciones de su modelo napolitano,
6. Sannazaro. Dentro de este ambiente de perfecta luminosidad, la labor creativa de las
7. ninfas tejedoras transmuta la queja amorosa en la celebración de una imagen del yo
8. poético disuelto en la misma transparencia del mundo de las ninfas. Parece ser que
9. este dispositivo alegórico no encontraba parangón en la Antigüedad, donde sí aparecen,
10. pero por separado, las ninfas que narran los mitos antiguos.
11.

12. «SONETO XIII» 13.

14. Uno de los textos más célebres de la producción de Garcilaso de la Vega se encuentra
15. dentro de la lista de sonetos escritos en Nápoles. El «soneto XIII» recupera y adapta el
16. mito de Apolo y Dafne. En la mitología griega, el relato del amor del dios del viento y la
17. ninfa cuenta como Eros, tras discutir con Apolo porque este se había reído de su habilidad
18. con el arco, lanza dos flechas, una de plomo que impacta en Dafne y otra de oro que le
19. da a Apolo. Así, el dios olímpico se enamora perdidamente de la ninfa que lo evita des-
20. esperada hasta que, harta de huir, se transforma en un árbol de laurel. Para honrar a su
21. amor no correspondido, Apolo jura ante el árbol que antes era su amada que todos los
22. campeones llevarían en su cabeza sus ramas verdes. De esta forma, utiliza sus poderes
23. para que las hojas de laurel siempre estuvieran de este color.
24.

25. La historia tiene una gran tradición literaria, donde, quizás, la más célebre interpreta-
26. ción la realiza Ovidio en su *Metamorfosis* (8). En su «Soneto XIII» Garcilaso crea su
27. propia interpretación del mito partiendo de un solo fragmento. Como indica el nombre,
28. el poeta de Toledo, bajo influencia italiana, adapta la historia griega mediante una de las
29. formas de moda durante el renacimiento italiano. Existen varias teorías sobre la interpre-
30. tación del texto, una de las más aceptadas es que responde a un episodio autobiográfico.
31. En el poema se aprecia la representación de la última parte del mito en el que Dafne se
32. transforma en laurel. La voz poética asume el papel de Apolo sin desvelar en ningún mo-
33. mento su identidad. La omisión del nombre del dios griego puede deberse a que el poeta
34. sabía que sus lectores conocerían la historia de la ninfa a través de la *Metamorfosis* o bien
35. porque fueran conocedores de la mitología griega. Sobre el motivo de la recuperación de
36. los cánones clásicos en los humanistas del siglo XVI cabe destacar que es un tema contro-
37. vertido, al menos en lo que respecta a los canales por los que perduró el conocimiento
38. grecolatino. En este sentido, cabe destacar lo expuesto por Escobar (2001: 224-225) acerca
39. de la tradición clásica en este periodo:
40.

41. Más allá de la indiscutible filiación ovidiana, la identificación de las fuentes lite-
42. rarias de estas piezas no ha estado exenta de debate por parte de la crítica. [...] Como
43. bien se sabe, la pervivencia y recepción de las fábulas mitológicas durante el Renaci-
44. miento se produjo gracias a diversos cauces de transmisión.

Esto significa que Garcilaso de la Vega escribía para un lector modelo concreto, que eran los eruditos en letras —de la corriente renacentista, probablemente—.

Desde un punto de vista formal, nos encontramos ante un soneto perfectamente estructurado. Garcilaso de la Vega realiza una división temática ligada a las estructuras del propio soneto: por un lado, tenemos los cuartetos donde de manera descriptiva se exhibe el proceso de transformación de la ninfa Dafne en un árbol de laurel; por el otro, los dos tercetos exhiben la desesperación de la voz poética al conocer la nueva forma de su amada. Manteniéndose fiel a la rima clásica de este tipo de formato lírico, el «soneto XIII» presenta una estructura ABBA y ABBA en los cuartetos, y CDE y CDE en los tercetos.

Una de las características principales de la obra se encuentra en el juego semántico en el que se desarrolla la primera parte del poema. La contraposición del plano humano con el plano vegetal da forma al proceso diegético mediante el que se cuenta la transformación de Dafne. Así, en el primer cuarteto los versos van exponiendo la metamorfosis gradual a través del lenguaje utilizando un predominio de los sustantivos del campo semántico humano —«A Dafne ya los brazos le crecían.» (1), «los cabellos que al oro escurecían» (4)—, mientras que en el segundo cuarteto esta tendencia se invierte y se impone el campo vegetal — «los tiernos miembros, que aun bullendo estaban;», (6) «los blancos pies en tierra se hincaban.» (7)—. Existe cierta sensación de violencia verbal en el proceso de pérdida de humanidad y asunción de la forma de árbol. La translación del significado ocurre con una agresividad que se expone con la debilidad de los rasgos humanos y con la imposición del nuevo estado vegetal. Así, el orden en el que sucede la transformación sigue una lógica anatómica: comienza con la cabeza para llegar gradualmente hasta los pies.

De esta forma, Garcilaso también manifiesta la violencia del proceso de transformación mediante la alteración del orden lógico de la formación de los elementos morfológicos que constituyen los versos de los cuartetos. Así, los verbos toman una importancia central en el ejercicio lírico ya que son los elementos utilizados para manejar el ritmo del soneto. En este sentido, los verbos juegan con el dinamismo mediante sus formas, que varían entre el infinitivo y el pretérito. De esta manera, el uso de la hipérbole y del quiasmo se muestran como recursos retóricos fundamentales en el soneto.

Si continuamos el análisis del poema, podemos encontrar los tercetos. La temática pasa de describir el proceso de transformación a manifestar el dolor de la voz poética por la desaparición de su amada y, de algún modo, por la asunción de la culpa de su destino. De esta forma, cuando entramos a valorar las características formales de los tercetos, apreciamos como los encabalgamientos y la adjetivación del último párrafo se tornan elementos principales.

Para concluir el análisis de la obra lo primero que debemos destacar es el conjunto estético del soneto que, de alguna manera, se asemeja a una obra pictórica. Eso es así por el uso de recursos retóricos recurrente en la obra como la hipérbole, el quiasmo o el epíteto, entre otros. Por ello, la adjetivación —tan propia del Renacimiento italiano— tiene una función primordial para la consecución de los objetivos del poema, que no son otros que la transmisión de unas emociones que manifiestan de forma compleja —en su periodo italiano Garcilaso empieza a desarrollar la plasmación de los sentimientos, algo innovador en comparación con su etapa castellana—. De esta forma, el poema tiene la estructura de

1. un soneto y una base mitológica porque Garcilaso se vuelca en su totalidad en el mundo
2. clásico gracias a las influencias italianas antes comentadas. Por ello, se reconoce en el
3. poeta ciertas reminiscencias de estilemas de Sannazaro y Petrarca (entre otros) en su nue-
4. va producción. Para cerrar el trabajo podemos afirmar que el «soneto XIII» representa
5. una de las obras maestras dentro de la producción de Garcilaso de la Vega. En él se apre-
6. cian las nuevas características de la etapa napolitana y, sobre todo, una capacidad técnica
7. para superar en determinadas facetas a sus predecesores. El desarrollo de la expresión de
8. los sentimientos mediante el sufrimiento de la voz poética (se presupone que de Apolo) o
9. el movimiento figurativo que manifiesta el proceso final de transformación de la ninfa
10. Dafne nos muestra la evolución de la poética desde su primer periodo castellano hasta el
11. italiano.
- 12.
- 13.
- 14.

REFERENCIAS

17. Barrientos, J. Á. (1984). Dafne y Apolo en Garcilaso y Quevedo. Un comentario. *Revista de*
18. *literatura*, 46(92), 57-72.
19. Béhar, R. (2015). La eternizada fuga de la ninfa: De Garcilaso a Warburg. *Caliope: Journal of*
20. *the Society for Renaissance and Baroque Hispanic Poetry* 20(2), 19-38
21. de La Vega, G. (1995). *Obra poética y textos en prosa*. Bienvenido Morros, ed. Madrid: Crítica.
22. Escobar Borrego, F. J. (2001). El tema de Apolo y Dafne en Garcilaso de la Vega: paralelos
23. pictóricos. *Calamus Renacens*, Vol. II, 223-238
24. Gargano, A. (2008). La égloga en Nápoles entre Sannazaro y Garcilaso. En *La poesía del siglo*
25. *de Oro. Géneros y modelos*, 57-76.
26. Hermida-Ruiz, A. (1999). Rafael Lapesa y la «Raíz Hispánica» de Garcilaso de la Vega Cin-
27. cuenta Años Después. *Caliope: Journal of the Society for Renaissance and Baroque Hispa-*
28. *nic Poetry*, 5(2), 5-26.
29. Romojaro, R. (1998). *Funciones del mito clásico en el siglo de oro: Garcilaso, Góngora, Lope de*
30. *Vega, Quevedo*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

18 La filosofía como terapia: wittgenstein, su tractatus y el «complejo socrático»

Joaquín Hidalgo Saavedra¹

Ludwig Wittgenstein escribió que el filósofo «trata la pregunta como una enfermedad» (IF; I, §255)². Fue él un hombre que siempre se hizo preguntas y por ello sufrió hasta sus últimos días, hasta el momento en que realmente comprendió lo que él mismo escribiría años antes entre disparos, depresión y tentativas de suicidio: «la solución al problema de la vida se nota en la desaparición de ese problema» (TLF; §6.521); momento en el que, días antes de morir y de manera paradójica, confesó que su vida había sido plenamente feliz. Para él, el gran problema de la vida siempre fue un gran problema intelectual que nunca pudo resolver, motivo por el que trató de eliminarlo, de disolverlo, algo por lo que luchó hasta perder la consciencia por la que siempre se martirizó.

Ferrater Mora publicó en 1954 un artículo al que tituló como «Wittgenstein, símbolo de una época angustiada», tres años después de la muerte del pensador austriaco (29/04/1951) y solo un año después de la publicación de su obra póstuma *Investigaciones filosóficas* (1953). Ferrater Mora fue por ello uno de los primeros estudiosos en tener una visión global de la filosofía de Wittgenstein, a la que llamó en ese artículo «positivismo terapéutico», con la idea de que el objetivo último de esta era sanar las «enfermedades filosóficas». No obstante, solo usó este concepto para referirse a la segunda gran obra de Wittgenstein, sus *Investigaciones filosóficas*³, y, aunque reconoció ciertas conexiones con su primera filosofía, relegó el *Tractatus lógico-philosophicus* al plano de la «enfermedad».

Con este trabajo pretendemos hacer un acercamiento a la tentativa de rescatar el *Tractatus* de esa interpretación que ha tenido tradicionalmente y de forma general desde entonces, intentando justificar que la finalidad terapéutica de la filosofía de Wittgenstein no solo se encuentra en su segunda manera de pensar, sino también en la primera, de la que, además, parte. Para ello, procuraremos explicar en qué consiste el método terapéutico que pone Wittgenstein en práctica y, de manera general, interpretaremos el *Tractatus*

¹ Universidad de Extremadura

² Citare las *Investigaciones filosóficas*, el *Tractatus lógico-philosophicus* y *Cultura y valor* con las abreviaturas «IF», «TLF» y «CyV», respectivamente.

³ «Sea lo que fuere, el hecho es que abandonó las principales doctrinas del «Tractatus» y se interesó cada vez más por el tema que nos ocupa ahora: La filosofía terapéutica» (Mora, 1954; 33).

1. desde ese punto de vista, estableciendo conexiones no solo con su segunda filosofía, sino
2. también con las actitudes y acontecimientos vitales del pensador, estrechamente ligados
3. a su pensamiento. Reconoceremos así la figura de Wittgenstein como la de un pensador
4. apasionado y empedernido que ya desde su primera obra luchó por la claridad mental
5. que su propio oficio, tortura y redención (todo al mismo tiempo), le negaba: «¡La filosofía
6. es un infierno!», le gritaba el mayor filósofo del siglo XX a sus estudiantes de Cambridge
7. (Gasking y Jakson, 1951; 73-80).

8. «Wittgenstein fue un genio». Así, de manera tan rotunda, comienza Ferrater Mora
9. su artículo, justificando que resulta un hecho innegable, además. No debe entenderse esta
10. afirmación en sentido lato, pues, aunque es cierto que el vienés fue un genio, no lo fue en
11. el modo tradicional, sino en el que Otto Weininger desarrolló en su obra *Sexo y carácter*:
12. la genialidad como un deber ético y lógico con uno mismo. Wittgenstein, que leyó, releyó
13. y recomendó el libro infinitas veces, asumió «con toda su terrorífica severidad» (Monk,
14. 2002; 40) la disyuntiva que Weininger plantea: el genio o la muerte. Si no se era el proto-
15. tipo del hombre excelso, el genio, si no se satisfacía este imperativo categórico, si no se lle-
16. gaba a ser realmente brillante, preferible era morir, pues todo lo demás es detestable. Uno
17. debe ser honesto consigo mismo y, si no se reconoce como digno de vivir, como genio,
18. debe reconocerse como mediocre, como obligado a morir. Esto fue lo que empujó al pro-
19. pio Weininger a suicidarse nada más publicar el libro y Wittgenstein, que le consideraba
20. como un ejemplo de brillantez y honradez intelectual, estuvo a punto de hacer lo mismo.
21. Pero a Wittgenstein no le preocupaba la muerte por sí misma, sino como obstáculo a la
22. hora de resolver su vida o su trabajo, que para él eran lo mismo. Si la vida resultaba un
23. problema, preferible era morir como un mediocre, y por ello pensó siempre en suicidarse
24. si no lograba resolver la suya porque entonces la muerte, al igual que la filosofía, no sería
25. un obstáculo, sino una huida necesaria.

26. Dedicó todos sus años a esta tarea y lo hizo sin descanso porque parar significaría ale-
27. jarse de la genialidad, es decir, poner un pie en la tumba. Wittgenstein pasó toda su vida
28. entre la espada y la pared, odiándose por ser un inútil incapaz de alcanzar la genialidad
29. y sintiendo asco de sí mismo por la cobardía que le impedía cumplir el férreo deber ético
30. de acabar con su vida mediocre. No obstante, haber cumplido dicho deber mortal quizá
31. tampoco hubiera sido valiente pues el suicidio, aún obligatorio en el sentido ético y lógico,
32. hubiera significado siempre una rendición, una condena a la derrota. Para el problema
33. de la vida, por tanto, no había solución válida: vivir hubiera sido de mediocres; morir,
34. de cobardes. En ese callejón sin salida «mitad cielo, mitad infierno» (Reguera, 2018), en
35. busca de respuestas le hubiera gustado discutir con Dios, como él mismo dijo, pero Dios
36. no le escuchaba porque era «demasiado lógico para sublimarse en el absurdo» (Reguera,
37. 2018). Estaba completamente solo, peleando contra sí mismo, contra un cuerpo enfermo
38. y una mente depresiva, dedicado de manera neurótica a un trabajo irrealizable del que un
39. solo descanso habría supuesto la muerte, un final que para él, realmente, tampoco resolvía
40. nada. Pero, Wittgenstein, el hombre se enfrentaba a los problemas como Laocoonte se en-
41. frentaba a la serpiente (Fann, 1975), era realmente un genio, como afirmó Ferrater Mora.

42. Los problemas que preocuparon al vienés fueron los rompecabezas filosóficos, los que
43. también entendía como problemas vitales porque no poder resolverlos le demostraba su
44. mediocridad. Cargó sobre sus espaldas el peso de unas preguntas que nunca habían sido

respondidas y con un esfuerzo hercúleo se comprometió a ser quien acabara con un proceso en el que los grandes pensadores de la historia occidental, según él, habían fracasado uno tras otro. Wittgenstein, si no fue un genio mayor que todos ellos, sí que fue un genio distinto, pues, a diferencia de sus pocos semejantes, sus febriles y eternas cavilaciones le hicieron olvidarse de unas respuestas que no encontraba para preocuparse por las propias preguntas que no podía olvidar. Wittgenstein no fue un pensador más, sino un «artista que creó un nuevo modo de pensar», «un nuevo modo de mirar las cosas» (Fann, 1975) con el que llegó a la conclusión de que, si no ha sido respondida ninguna pregunta, quizá es porque, en el fondo, no tienen solución, motivo por el que no son ni siquiera preguntas en el sentido lógico. Por tanto, «no es de extrañar que los más profundos problemas *no* sean problema *alguno*» (TLF; §4.003), escribió. De este modo y con dicha consciencia, él no pretendió resolver las preguntas, sino disolverlas, destruirlas.

Al hilo de esta conclusión Ferrater Mora aseguró en su artículo que Wittgenstein «parecía comprender perfectamente que el pensar es el mayor factor perturbador de la vida humana, que no es signo de salud, sino de enfermedad» (Mora, 33), por eso, repito, «hay que tratar a las preguntas como una enfermedad» (IF; I, §255). En palabras de Ferrater Mora: «en lugar del psiquiatra, hay que acudir al filósofo, que resultará más divertido y hasta quizá menos caro» (p. 34). Lo que despeja las mentes y, por tanto, cura las almas, lo que consiguiera la «paz en los pensamientos» (CyV, §252) no debía ser ninguna otra teoría, sino un método; una praxis que no ofreciera respuestas, sino que destruyera las preguntas. Esa es la actitud terapéutica que Wittgenstein adoptó, según el filósofo español, en su segundo libro, en el que confesó que su objetivo en filosofía era «mostrarle a la mosca la salida de la botella cazamoscas» (IF; I, §309), una botella cazamoscas a la que Ferrater Mora identificó como una enfermedad y a la que llamó «complejo socrático» (1954; 37).

Como enseñan los diálogos platónicos y recuerda el profesor español, Sócrates también pretendió acabar con las preguntas de los hombres, pero, de manera diametralmente opuesta a Wittgenstein, lo hizo sugiriendo más preguntas, es decir, más problemas. El complejo socrático es el de la obsesión por las preguntas, el trastorno que impide poner freno al pensamiento, la incapacidad para contentarse con ninguna respuesta. Contra esto luchó Wittgenstein en la figura del «anti Sócrates». ¿Y cómo lo hizo? Con lo único que podía acabar con los enigmas: con la crítica lingüística, con la depuración gramatical, porque, como también reconoció, «toda la filosofía es «crítica lingüística»» (TLF; §4.0031). Los problemas son todos asuntos de palabras y, si pueden ser resueltos, pueden ser resueltos fácilmente; de lo contrario, no son problemas, sino absurdos lingüísticos. La enfermedad de la razón, su «miseria», como la llamaría Isidoro Reguera, consiste en golpearse una y otra vez contra el cristal de una botella que sirve de metáfora para los límites lingüísticos: esa es la causa del complejo socrático. La propuesta de Wittgenstein, su salida para la mosca encerrada en la botella cazamoscas, es la preocupación por la forma en que las preguntas se plantean, no las propias preguntas, las que, de ser bien planteadas, pueden ser resueltas satisfactoriamente. Por ello, en sus *Investigaciones filosóficas*, a diferencia del *Tractatus* no existe ninguna teoría, sino una práctica. Esta diferencia puede apreciarse si se contrastan ejemplos de ambas obras:

<i>Investigaciones filosóficas</i>	<i>Tractatus logico-philosophicus</i>
<p>«316. Para clarificar el significado de la palabra «pensar» nos observamos a nosotros mismos mientras pensamos: ¡lo que observamos ahí será lo que la palabra significa! — Pero este concepto no se usa precisamente así. (Sería como si yo, sin conocimiento del ajedrez, mediante estricta observación del último movimiento de una partida de ajedrez, quisiera descubrir lo que significa la expresión «dar mate»».</p>	<p>«3- La figura lógica de los hechos es el pensamiento. 3.001- «Un estado de cosas es pensable» quiere decir: Podemos hacernos una figura de él. 3.01- La totalidad de pensamientos verdaderos es una figura del mundo. 3.02- El pensamiento contiene la posibilidad del estado de cosas que piensa. Lo que es pensable también es posible».</p>

Como puede observarse, Wittgenstein fue sentencioso en el *Tractatus*, pues expuso unas ideas que, según él, encerraba una verdad «intocable y definitiva» (TLF; 56). En contraste, en las *Investigaciones filosóficas* no se exponen ideas⁴ en el sentido estricto, sino que, en realidad, lo único que se hace es someter aquellas a un análisis gramatical en el que se pone de manifiesto el significado de las palabras según su uso pragmático. En este ejemplo es notable como el primer Wittgenstein pretendió dar unas ideas concretas sobre la naturaleza del pensamiento mientras que el segundo Wittgenstein, en lugar de afirmar nada, esquiva las dificultades para simplemente preguntarse cuál es el significado de la palabra «pensar». Una pregunta que, como ocurre con la mayoría de las cuestiones que plantea⁵, no responde, porque para él no hay respuesta definitiva (¿y de qué podría servir cualquier otra respuesta?). Lo importante, lo que no causa insoportables e infinitos quebraderos de cabeza, no es la respuesta, sino la forma de la pregunta, que no dice nada porque tan solo muestra. Y «lo que puede ser mostrado, no puede ser dicho» (TLF; §4.1212)

Esta diferencia es la que ha llevado a que de forma generalizada tan solo se identifique como promotor de esa filosofía o positivismo terapéutico al segundo Wittgenstein, al de las *Investigaciones filosóficas*, el que arremete contra las ideas o, más propiamente dicho, las teorías. Se ha entendido que, como puede parecer, en ambas obras existe una diferencia de método y que, por tanto, solo uno puede ser el terapéutico (el de las *Investigaciones*, en este caso, pues es el último y desde el que se critica el modo de operar que existe en el *Tractatus*). No obstante, creemos aquí que esta es una afirmación errónea por dos motivos principales:

Por un lado, aunque fuera totalmente cierta, no implicaría eso que tan solo la segunda filosofía de Wittgenstein fuera la terapéutica, ya que, como afirmó el propio pensador en sus *Investigaciones*, «no hay un único método en filosofía, si bien hay realmente métodos,

⁴ Para algunos, como Pitcher sí que se expondrían ideas o «tesis» en *Investigaciones filosóficas*. Por ejemplo, la famosa sentencia de «el significado de una expresión es su uso en el lenguaje»; según recuerda Fann en *El concepto de filosofía en Wittgenstein* (1975), citando al propio Pitcher (1965).

⁵ En la misma obra (1975; 130), Fann cita también a Anthony Kenny para señalar que en las *Investigaciones* solo se resuelven 110 de las 784 preguntas planteadas (y solo 40 de ellas se consideran correctas).

como diferentes terapias» (IF; I, §133). Es decir, de igual manera que existen diferentes métodos o maneras de hacer terapia sin que lo que se haga deje de ser terapia, también en filosofía existen diferentes formas de pensar sin que dicho pensamiento se aleje de su objetivo principal: la ingeniería de conceptos o la clarificación de los pensamientos, la terapia lingüística.

Por otro lado (y principalmente), quizá no resulte cierto que en la filosofía de Wittgenstein existan dos métodos diferenciados con claridad total. Aquí defendemos que, en un sentido global, el único objetivo de todo el pensamiento de Wittgenstein es el de buscar la paz en los pensamientos mediante la disolución de los problemas intelectuales y que, además, la manera de lograrlo, el método, es siempre el mismo: la crítica lingüística, sea esta desde el punto de vista de la lógica o desde la perspectiva de la pragmática. Si esto, que resulta difícilmente negable, es así, resulta lógico inferir de ello que, en realidad, la larga y confusa discusión sobre las diferencias entre el primer y el segundo Wittgenstein⁶ son una mera cuestión de forma. El problema radica en la manera de aplicar el método, no en el método *per se*, que resulta algo más general e intocable.

En la proposición 6.53 del *Tractatus*, Wittgenstein reconoció lo siguiente:

«El método correcto de la filosofía sería propiamente este: no decir nada más que lo que se puede decir, o sea, proposiciones de la ciencia natural —o sea, algo que nada tiene que ver con la filosofía—, y entonces, cuantas veces alguien quisiera decir algo metafísico, probarle que en sus proposiciones no había dado significado a ciertos signos. Este método le resultaría insatisfactorio —no tendría el sentimiento de que le enseñábamos filosofía—, pero sería el único estrictamente correcto».

En síntesis, el objetivo del *Tractatus*, tal y como se resumen en esta cita y se recoge anteriormente en su prólogo, es el de «trazar un límite al pensar» para conseguir, de este modo, discernir lo pensable de lo impensable, lo decible de lo indecible, por tanto. De esa manera se lograría lo que en las *Investigaciones filosóficas* se reconoce como el «descubrimiento real»: «el que me hace capaz de dejar de filosofar cuando quiero. Aquel que lleva la filosofía al descanso...». (IF; I, §133). La finalidad de ambas obras estriba, finalmente, en el silencio. Un silencio que, como aclara Fann, no consiste en un silencio total, sino en la metáfora del no decir lo que no puede ser dicho (1975; 52). El método final, la terapia definitiva contra los «calambres mentales» o «los nudos en el pensamiento» es el silencio: en el *Tractatus* se aplica callando; en las *Investigaciones*, demostrando qué se debería haber callado. Y ese es, precisamente, el problema: en las *Investigaciones filosóficas* también se reconocen como enfermedades las ideas del *Tractatus*. Sin embargo, quizá se ha olvidado que esta crítica del segundo Wittgenstein contra el primero no es nueva, sino que, realmente, una vez más, repite de otra forma lo que ya se encontraba implícito en lo que el primer Wittgenstein se reprochó a sí mismo en su primera obra:

⁶ Unas diferencias que, de hecho, según parte de los críticos, no son tan grandes. Incluso hay quienes reconocen que las dos grandes obras de Wittgenstein no son incompatibles, sino complementarias, como Isidoro Reguera, en su ensayo *Ludwig Wittgenstein* (2002).

1. «La filosofía no es una doctrina, sino una actividad.
2. Una obra filosófica consta esencialmente de aclaraciones.
3. El resultado en filosofía no son «proposiciones filosóficas», sino el que las propo-
4. siciones lleguen a clarificarse. La filosofía debe clarificar y delimitar nítidamente los
5. pensamientos que de otro modo son, por así decirlo, turbios y borrosos».
6. (TLF; §4.112)
- 7.

8. En el *Tractatus* se afirma que la filosofía es praxis y en las *Investigaciones* se lleva a la
9. práctica; en el *Tractatus* se habla de aclaraciones filosóficas y en las *Investigaciones* se dilu-
10. cidan los problemas; en el *Tractatus*, aunque no se quiera, todo son proposiciones filosó-
11. ficas y en las *Investigaciones* todo es acción. Es decir: mientras que el primer Wittgenstein
12. propuso un método de análisis que su propia obra no cumplía, el segundo Wittgenstein
13. llevó a la práctica dicho método que anteriormente se había formulado, llegando a ser
14. tan crítico y consecuente que lo aplicó sobre sí mismo: «La filosofía es, como el *Tractatus*
15. de Wittgenstein, autofagia lingüística», escribió Reguera en *La miseria de la razón* (1980).
16. Para decir que el silencio redentor debía imponerse, hay que hablar y, en ese sentido, en
17. el *Tractatus*, finalmente, no se dice nada: «mis proposiciones esclarecen porque quien me
18. entiende las reconoce al final como absurdas» (TLF; §6.54). Es cierto que en el *Tractatus*,
19. se propone una teoría; no obstante, por lo que intenta decir, en última instancia, dicha
20. teoría cae en el absurdo y se queda en nada, vaciando consigo el libro y haciendo de él
21. un escarapate que meramente muestra lo que no se ha dicho.

22. El *Tractatus* propone teóricamente un modo de filosofar práctico y, mediante dicha
23. contradicción, se imposibilita a sí mismo condenándose a no decir nada pues todo lo que
24. en él se escribe, según su propio análisis, es absurdo. Ese giro paradójico, no obstante, im-
25. plica movimiento. Esa autodestrucción es la primera manifestación de la praxis filosófica
26. de la que siempre habló Wittgenstein: el método no es intentar resolver los problemas,
27. como parecía hacer el *Tractatus*, sino disolverlos, destruirlos, que es lo que verdaderamen-
28. te hace. Aunque en esta ocasión lo logra en negativo: si el propio libro era un problema
29. por sí mismo, tal y como se entiende por las últimas proposiciones aquí analizadas, auto-
30. destruirse, tirar esa escalera metafórica (TLF; §6.54) que con tan sumo cuidado se había
31. construido, era una obligación: el deber de un genio.

32. El *Tractatus* es un libro sobre lógica escrito desde la lógica que confiesa su vacuidad,
33. pues demuestra que todo cuanto puede decirse, en realidad, son proposiciones lógicas y,
34. trágicamente, también que las proposiciones de la lógica son tautologías que no dicen
35. nada (TLF; §6.1, §6.11), meras descripciones o repeticiones de lo posible. «Por eso en la
36. lógica tampoco puede haber nunca sorpresas», por eso «el enigma no existe» (TLF; §6.5,
37. §6.1251). El *Tractatus* es, en primer lugar, un libro vacío, tautológico; y, en segundo lugar,
38. absurdo, pues trata sus tautologías como llenas de sentido, pretendiendo decir lo indecible.
39. En el *Tractatus*, finalmente y por todo ello, tampoco existe teoría; solo un método, una
40. praxis que, disfrazada de sentido, se acaba desnudando para mostrar su propia anorexia,
41. su propia miseria.

42. En conclusión, el primer Wittgenstein fue víctima y verdugo, paciente y doctor, del
43. complejo socrático que él mismo se autodiagnosticó. Trató problemas que al final no fue-
44. ron tales, lo que no podría haber concluido sin enfrentarse a ellos. El primer Wittgenstein

fue un pensador que comprendió lo paradójico y autodestructivo de su oficio, lo perturbador del pensar indefinidamente, eso que no se elimina sino con más pensar, con un pensar que pueda ser el último. Como escribió Reguera:

«La tarea de la filosofía no es otra que la de su propia sanación, curarse de sus propios desvaríos, es decir, de sus supuestos problemas, «tratándolos» como malas comprensiones de la lógica o de la gramática de nuestro lenguaje, como enfermedades de la razón, inquietudes no asumidas, prisiones no conscientes, embrujamientos por imágenes metafísicas, poco sentido común en definitiva» (2017; LII).

Desde que lo pintó Francisco de Goya, suele decirse que «el sueño de la razón produce monstruos», pero siglos antes Homero escribió en *La odisea*: «¿Por qué así, Polifemo, angustiado nos das esas voces / a través de la noche inmortal y nos dejas sin sueño?» (2016; IX, vv. 403-404). Los monstruos como el ciclope Polifemo no los trae el dulce sueño del que hablaban los antiguos, sino al contrario: el sueño permite olvidarse de ellos, que son quienes lo roban. Los monstruos no aparecen cuando la razón se duerme, sino cuando se despierta y, embriagada de falsa lucidez, con delirios de omnipotencia, inventa problemas para resolverlos en un giro narcisista. Así se le abren la puerta a los demonios que luego no dejan dormir, haciendo del hombre un monstruo insomne más, una bestia racional, pero Ulises obligó al ciclope a cerrar los ojos. «Abrir los ojos es doloroso», cita la sabiduría popular, pero cerrarlos cuando no se quiere, cuando se está acostumbrado a creer que se ve y se es adicto a ello, cuando se necesita que, como los ojos de Polifemo, sean los nuestros cerrados a la fuerza, es más doloroso aún. Wittgenstein fue el Ulises del siglo xx, el héroe que, con su odisea particular, violentamente obligó a que cerráramos los ojos de una razón mísera para poder entregarnos al dulce sueño, aquel en el que los monstruos son solo eso, sueños.

Delimitar lo decible para mostrar lo indecible, dibujar las fronteras lógicas de lo pensable para situar tras ellas la mística de lo impensable, esa fue la manera en que el *Tractatus* logró «haber solucionado definitivamente, en lo esencial, los problemas» (TLF; 56), todos los problemas. «Lo que siquiera puede ser dicho, puede ser dicho claramente; y de lo que no se puede hablar hay que callar» (TLF; 55), rezan las máximas del positivismo terapéutico que, más tarde, adoptaría una nueva forma (pero no una nueva naturaleza) en las *Investigaciones filosóficas*. Todo está a la vista y, lo que no parezca tener solución, probablemente, no la tenga, por lo que no será un problema. La razón se mueve en un cerco demasiado estrecho, el cerco del lenguaje, y el acto de filosofar no debe entenderse como una escapada teórica de dicho cerco, sino como la actitud o actividad estoica y resignada de permanecer dentro para, simplemente, admirar en silencio lo que hay más allá, aquello de lo que no se puede hablar. Una cura para el enfermo y pretencioso pensar, eso fue la filosofía de Wittgenstein, el «anti Sócrates» que nos legó libros vacíos y una cura: el positivismo terapéutico.

REFERENCIAS

- 1.
- 2.
3. Fann, K. T. (1975). *El concepto de filosofía en Wittgenstein* (Trad. De Miguel Ángel Beltrán). Tecnos.
4. Gasking, D. A. T. y Jakson, A. C. (1951). Wittgenstein as a teacher. *Australian Journal Philosophy*, 29, 2, 73-80.
- 5.
6. Homero (2016). *La odisea* (Traducción de José Manuel Pabón). Gredos
7. Monk, R. (2002). *Ludwig Wittgenstein*. Anagrama.
8. Mora, F. (1954). Wittgenstein, símbolo de una época angustiada. *Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*. 2, 7-8, 33-38.
9. Pitcher, G. (1965). Wittgenstein, Nonsense and Lewis Carrol. *Massachussets Reviews*, 6, 591-611.
10. Reguera, I. (2018). Mitad cielo, mitad infierno. La pelea de Wittgenstein con Dios y con la filosofía en su cabaña de Noruega. En P. Jarauta y D. Medina (Ed.), *Francisco Jarauta en las fronteras de Babel* (pp. 363-383). Editorial IED.
- 11.
12. —, — (1980). *La miseria de la razón*. Taurus.
13. —, — (2002). *Ludwig Wittgenstein. Un ensayo a su costa*. Editorial Edaf S.A.
14. Weininger, O. (2004). *Sexo y carácter*. Losada.
15. Wittgenstein, L. (2013). *Aforismos: cultura y valor*. S. L.U Espasa Libros.
16. —, — (2019). *Tractatus lógico-philosophicus* (Trad. e intr. de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera). Alianza Editorial.
17. —, — (2017). *Tractatus logico-philosophicus e Investigaciones filosóficas*, (Intr. de Isidoro Reguera). Gredos.
18. —, — (1997). *Zettel*. Universidad autónoma de México.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

19

«Entre *Forjado a fuego* y el método científico: algunos bosquejos sobre educación y actividad física en la obra literaria cajaliana»

Julio Salvador Salvador¹

CUESTIONES PREVIAS

De Santiago Ramón y Cajal se han escrito multitud de cosas y se sabe mucho. Como no parece necesario transitar por ciertos lugares, perfectamente esbozados en otros trabajos², a través de este capítulo se prefiere ahondar en el papel del eminente histólogo dentro del ámbito humanístico hispánico, ámbito en el que Cajal pudo entremezclar reflexiones variadas sobre todo tipo de temas merced a géneros literarios anclados en el yo, los denominados por especialistas como Pozuelo Yvancos como *escrituras del yo*, surgidos en la Edad Moderna (2005, p. 182). En el caso que nos ocupa, interesan especialmente las meditaciones cajalianas sobre la educación, en concreto, aquellas que se pueden sintetizar en una máxima que hoy en día se suele oír y leer en todo tipo de materiales audiovisuales y textos: *mens sana in corpore sano*.

El acercamiento que se propone no es extraño desde el punto de vista de los estudios humanísticos y, más en concreto, filológicos. Cabe destacar, al igual que ya han hecho autores como Perrino Peña y Vicente Pedraz (2018), aunque centrándose en la actividad física y el movimiento olímpico como campo de estudio, el papel que tuvieron revistas de índole académico como *Citius, Altius, Fortius* —en su primera versión, publicada de 1959 a 1976, tal y como indican los dos autores anteriores³— para dar cabida a análisis enclavados en disciplinas del saber general como la literatura o la lingüística, entre otras muchas (Perrino Peña y Vicente Pedraz, 2018, p. 179). Todo ello a pesar de que tal publica-

¹ CSIC (Instituto de Historia)-UCM (Facultad de Filología)

² Entre muchos varios véanse los trabajos de corte biográfico de López Piñero, 1995. Recientemente tenemos el libro de Marcos Larriba, 2020, refrescante debido a su carácter divulgativo y a los nuevos datos que aporta. Desde el punto de vista literario, Tzitsikas, 1965. En cada trabajo de temática literaria cajaliana aprovecho para señalar al curioso algunas obras de obligada consulta, ya que la figura de Cajal no ha sido tan estudiada en el ámbito de los estudios literarios.

³ A partir de 2008, el Centro de Estudios Olímpicos de la UAM recuperó la revista. Perrino Peña y Vicente Pedraz indican sin embargo que esta nueva etapa «[...] pretende ser una reedición de su predecesora sin suponer, sin embargo, ser continuadora del proyecto primigenio» (2014, p. 180).

1. ción estaba «centrada en la dimensión corporal del hombre» (Perrino Peña y Vicente
2. Pedraz, 2018, p. 178). Este tipo de vocación interdisciplinar responde, en cierta medida, a
3. un tipo de inquietudes que se estaban dando en la sociedad de la época, cuyas raíces pa-
4. recen encontrarse en la Institución Libre de Enseñanza (Felipe Maso, 2014): un caso muy
5. llamativo del florecimiento de estos estudios multidisciplinares sería la inclusión en *Citius,*
6. *Altius Fortius* de la lección inaugural de la cátedra deportivo-cultural de la Universidad de
7. La Laguna, lección de marcado corte filológico pronunciada por Gregorio Salvador, quien
8. años más tarde sería elegido académico de la Real Academia Española. En dicha confe-
9. rencia, Salvador se centraba en analizar el deporte desde la perspectiva de la lengua. La
10. inclusión de dicho texto en una revista centrada en la actividad física demuestra que *Ci-*
11. *tius, Altius, Fortius* no solo estaba destinada a la formación en los Institutos Nacionales
12. de Educación Física, sino que funcionaba a modo de «[...] verdadero revulsivo para los
13. estudios humanísticos y técnicos del ámbito que le era propio» (Perrino Peña y Vicente
14. Pedraz, 2018, p. 178). En su lección, Salvador reconoce que podría haber hablado de «la
15. lengua de los deportes» (1970, p. 311) o «cantar las excelencias de la cultura deportiva»
16. (1970, p. 313), pero prefiere dar un giro innovador y preguntarse sobre el porqué de la
17. creación de dicha cátedra e, irremediamente, preguntarse —porque una cosa lleva a la
18. otra— por la delimitación de esa nueva disciplina, la cual decide acotar por la definición
19. lingüística del sintagma «deportivo-cultural» (1970, p. 315). Años más tarde, el académico
20. recientemente fallecido publicaría una recopilación de artículos con el título de *El fútbol*
21. *y la vida* (2006), en la que, por supuesto, mezclaba su pasión balompéica con sus cono-
22. cimientos lingüísticos.

23. Este interés por la actividad física desde el ámbito de los estudios filológicos no ha
24. sido flor de un día: además del trabajo de Salvador, se pueden mencionar «El deporte
25. como fenómeno cultural en la literatura española», de Maximiano Traperó (1980) o, en
26. tiempos más recientes, un estudio de corte literario como es el rastreo del deporte en la
27. obra de Vázquez Montalbán, obra de Jordi Osúa Quintana (2015). Incluso, la actividad
28. física puede originar disquisiciones sobre otras nociones aparentemente lejanas, como
29. podría ser la capacidad que tienen ciertos deportes de generar conocimiento a través de
30. alguna de sus características intrínsecas: véase, por ejemplo, el espacio en el que se desa-
31. rrolla una competición deportiva al aire libre⁴. Y si bien es verdad que se mencionan
32. trabajos centrados en el ámbito deportivo, esto no deja de reforzar la idea de que la rela-
33. ción entre cuerpo y mente se ha convertido en la punta de lanza de la interrelación entre
34. la actividad física y las disciplinas humanísticas⁵. En definitiva, el cultivo del cuerpo me-
35. diante el ejercicio no parece chocar con el desarrollo intelectual, todo lo contrario, ambos
36. se retroalimentan: tal idea está presente en algunos textos literarios del corpus cajalano
37.

38. _____
39. ⁴ Cuestión que se aborda hacia el final de un trabajo pendiente de entrar en la imprenta y que, si Dios
40. quiere, verá la luz a lo largo del próximo año: «La «Vuelta a España»: la literaturización del espacio natural
41. en dos «contadores» científicos, Humboldt y Cajal».

42. ⁵ De hecho, también se pueden poner ejemplos tomados del mundo de la actividad física, y, más en
43. concreto, de los deportes con mayor tirón entre la población mundial: Thomas Tuchel, el entrenador
44. responsable del último ganador de la Copa de Europa, el Chelsea, reconoció que en el equipo inglés le
dejaban trabajar «con elementos de filosofía debidos a sus estudios y al encuentro con Hans Ulrich Gum-
brecht» (Calemme, 2021). Gumbrecht es un teórico de la literatura estadounidense.

—siempre que el componente físico no domine sobre el intelectual— y, como se decía líneas más arriba, parece transmutarse en el dicho latino tomado de Juvenal.

No obstante, lo que el clásico romano recomendaba en sus *Sátiras* era orar para que los dioses diesen a los mortales el único auténtico gran bien al que podían aspirar: tener un espíritu sano en un cuerpo sano, no pedir a la divinidad todo tipo de cualidades que, a la postre, no les aseguraría nada del porvenir. La mentalidad contemporánea parece haber anulado la primera parte de la sentencia y haberse olvidado de la diferencia entre «espíritu» y «mente», dado el valor polisémico del lema latino que posibilita la doble interpretación: curiosamente, en Cajal, gran lector de los clásicos grecolatinos —para comprobarlo, consúltese el capítulo V de la parte IV de *El mundo visto a los ochenta años*—, podría rastrearse la esencia de la máxima de Juvenal, propia de un tiempo en el que «[...] las civilizaciones daban un estricto valor y gran importancia a la formación intelectual, atlética y espiritual del individuo» (López, 2014). Así, en algunos ejemplos extraídos de la obra literaria cajaliana, se establece, como marco metodológico y como materia de estudio, la relación entre la construcción de una potente cultura que posibilite augurios optimistas «[...] en que la aplicación técnica del esfuerzo investigador acorte al mínimo para el hombre el tiempo obligado de trabajo, y en que la extensión subsiguiente del desinteresado esfuerzo deportivo sea capaz de absorber toda tensión guerrera (Salvador, 1970, p. 331) con el cultivo de la mente y el cuerpo. En definitiva, lo que nos viene a decir don Santiago es que mediante la educación y la instrucción es posible catalizar las mejores propiedades de la especie humana. Para ello, según su ideario, individuo y colectividad necesitan de la voluntad. Como dice el sabio de Petilla de Aragón en sus *Charlas de café*: «[...] por la voluntad afirmamos la personalidad, templamos el carácter, desafiamos la adversidad, corregimos el cerebro y nos superamos diariamente» (Ramón y Cajal, 1950, p. 1120).

VOLUNTAD, EDUCCIÓN, INDIVIDUO Y AMBIENTE

La voluntad, una vez más, ocupa un papel prioritario. ¿Qué nos dice el científico-literato en las líneas anteriores? Merece la pena detenerse en la forma de plasmar la sentencia, la cual adquiere todavía más fuerza al estructurarse en cinco elementos que no están dispuestos aleatoriamente, sino todo lo contrario. Hay una clara intencionalidad en la disposición del enunciado: la voluntad provoca una serie de efectos en dos aspectos referentes a la forma de ser del individuo, la personalidad y el carácter. No cabe duda de que las características y las cualidades que nos definen son las que marcarán nuestro proceder frente a las adversidades, es decir, frente a la interacción con el mundo exterior. Esa interacción viene marcada por el ámbito fisiológico, por el cerebro, al cual, no por casualidad, hay que corregir, educar para así mejorar cada día, lo largo de toda nuestra vida. Cajal acaba llegando a un plano más abstracto, el de la temporalidad, que es el que nos define como seres humanos, como seres conscientes de nuestra finitud. En parte, la concatenación de los sustantivos designantes de los referidos aspectos explica también las selecciones de verbos por parte del Cajal literato, verbos que delimitan con causalidad manifiesta el papel de los complementos directos y circunstanciales: así, mientras que se afirma, se

1. templa, se desafía y se supera, el único verbo que indica cambio de estado, corregir, es el
2. verbo utilizado como compañero del cerebro. Corregir, educar.

3. No es baladí detenerse en lo anterior, que se refiere a la voluntad, porque en el ideario
4. cajaliano esta es la que puede ocasionar una transformación del individuo, y, por qué no,
5. del colectivo. Sin embargo, las sociedades que la tengan atrofiada sufrirán de un mal en-
6. démico: la decadencia. Así, no puede extrañar que para el aragonés el tema de la educa-
7. ción —y de su ejecución— sea un aspecto crucial del progreso nacional (Taberner del
8. Río, p. 250, 2000) y que dedicase grandes esfuerzos, como adalid de la ciencia española
9. durante el periodo de la Restauración, a que lo que López Ocón denominó como «moral
10. de la ciencia», es decir «la moral colectiva dominante o propuesta transformadora de los
11. hábitos educativos y científicos de la sociedad española» (2007, p. 14), que tal y como
12. indica el estudioso logra su gran triunfo con la fundación de la JAE.

13. Dentro del corpus literario cajaliano, este tipo de reflexiones textuales alcanza su gran
14. cima en sus famosas *Reglas y consejos sobre investigación científica*, pero, para el enfoque
15. propuesto conviene detenerse en el máximo exponente de las escrituras del yo de la litera-
16. tura cajaliana: su autobiografía. En la primera parte de esta, *Mi infancia y juventud*, don
17. Santiago se detiene en no pocas ocasiones en la lucha que se establecerá entre seguir su
18. vocación, que no contaba con el beneplácito de su padre —«Mostrose escéptico acerca de
19. mi vocación, que tomó acaso por capricho de chiquillo voluntarioso y antojadizo» (Ra-
20. món y Cajal, 1968: p. 54)—, u optar por una salida profesional que garantice el sustento⁶.
21. El Cajal narrador describe su *tournée* por la geografía pirenaica, ocasionada por los es-
22. fuerzos de su padre, don Justo, para cambiar su carácter travieso: este es el motivo por el
23. que el joven Santiago va a dar con sus huesos en el Colegio de padres Escolapios de Jaca,
24. donde tendrá una de sus peores experiencias educativas. La somera mención que hace de
25. las técnicas amaestradoras de algunos de sus profesores resulta del todo elocuente: «Mer-
26. ced al régimen de las *farinetas* y a los ayunos de castigo de que más adelante hablaré,
27. quedé hecho un espárrago. Creo que mis entendederas, no muy despiertas, declinaron
28. bastante» (Ramón y Cajal, 1968, p. 58).

29. Estas experiencias determinarán los juicios del Cajal literato respecto a la educación
30. que recibió. Ya no es solo el castigo físico, Cajal reflexiona sobre las metodologías de
31. enseñanza y critica el uso de grandes manuales en los que solo predomina un malenten-
32. dido afán memorístico (1968, p. 60-61). A pesar de censurar este modelo educativo, el
33. propio narrador reconoce la deuda que tiene con la instrucción que recibió de su padre:
34. sin las normas paternas, el interesado reconoce que no hubiera alcanzado nada de lo que
35. alcanzó, e, incluso, quizás en un caso de *captatio benevolentiae*, asume la responsabilidad
36. que tuvo en todo este proceso educativo: «No trato de disculpar mis yerros. Confieso
37. paladinamente que del mal éxito de mis estudios soy el único responsable» (Ramón y
38. Cajal, 1968, p. 60). Ahora bien, en la introducción publicada en la primera edición de *Mi*
39. *infancia y juventud* (1901), se comenta lo siguiente:

40. Enseñan Taine y otros modernos críticos, que el hombre es función del medio fi-
41. 42.

43. _____
44. ⁶ De hecho, irónicamente Tzitsikas indica que «El libro bien pudiera llamarse *Mi infancia y juventud*
y la voluntad de mi padre» (1965, p. 75).

sico y moral en que vivió. Referir las ideas que le guiaron y los afectos que le movieron en la vida, es tanto como mostrar los efectos casi necesarios del ambiente, las causas mecánicas de la obra, buena o mala, realizada; pero es, también, y muy señaladamente, poner en evidencia los gérmenes de error, de atraso o de progreso existentes en el medio social; es señalar los vicios de la educación moral y científica recibida; y es, además, por lo que toca a nuestro caso particular, marcar los obstáculos que detienen, y en los que a menudo se estrella la juventud cuando, a impulsos de generosa y legítima ambición, pretende, en la modesta esfera de las personales aptitudes, colaborar en la obra de la civilización y de la cultura patria.

Tal es la justificación de la presente obrilla. Ahí está también, según yo pienso, el único y menguado interés que mi autobiografía puede inspirar a aquellas personas sinceramente preocupadas del arduo problema de la educación nacional (Ramón y Cajal, 1901, p. 6-7).

¿Dónde está la voluntad? Cabe pensar que la forja de la personalidad, el carácter, la corrección del cerebro, en definitiva, parafraseando al Cajal de las *Charlas*, están absolutamente determinadas por el ambiente. ¿Es lo que realmente defiende el narrador? Resulta útil tomar «prestado» el esquema que Laín Entralgo propone para el análisis de textos científicos, al establecer tres campos de estudio: el gramatical, el histórico y el personal (1973, p. 400-401). Claramente, la situación, el contexto histórico y literario, esos «elementos allegadizos» según Laín (1973, p. 400), provocan que el narrador traslade al texto algunas de las ideas rectoras del naturalismo: la acción individual y colectiva quedan reducidas a las «causas mecánicas de la obra». La importancia que adquirió el ambiente, debido a las teorías de Taine, no deja de ser una de las causas que explican que en obras como *Mi infancia y juventud* se pueda rastrear el común fenómeno entre los regeneracionistas, deudores en este caso del romanticismo, de captar la idiosincrasia de los pueblos, de las naciones. El proceso de indagación de la esencia que define a un pueblo se manifiesta en el terreno educativo: el problema ya no parece surgir solo de una mala metodología y estructuración del plan de enseñanza, sino que proviene de la personalidad propia de los españoles. Salvador de Madariaga indaga en cuáles son las principales propiedades de diferentes pueblos en *Ingleses, franceses, españoles* (1932). En la obra «se justifican estos caracteres nacionales a través de la ejemplificación con hechos concretos de la historia de los pueblos» (Navascués, 2016, p. 24). Precisamente, hay un ejemplar del libro en lo que todavía se conserva de la biblioteca de Cajal. Cajal resume en una anotación el contenido del libro: «el español es pasional, individualista, hostil a la asociación». En la misma anotación indica Cajal que Maradiaga dice que el español «es estoico y estático»⁷. No es de extrañar que Cajal se interesase por el parecer de alguien tan cosmopolita como Madariaga: la tendencia a la disgregación por parte del español constituye un muro al progreso que puede aportar la educación. No obstante, en el prólogo a la primera edición de su

⁷ Agradezco a la Real Academia de Extremadura (RAEx) la posibilidad de poder consultar el fondo cajalano que está depositado en su biblioteca. La anotación de puño y letra de don Santiago aparece en el ítem con signatura FC-264 que corresponde a la tercera edición publicada por Espasa-Calpe de *Ingleses, franceses, españoles. Ensayo de psicología comparada*, año 1932. La anotación está situada en la anteportada y Cajal indica que esta se refiere a la página 74 y a las siguientes.

1. autobiografía indica que se pueden señalar los vicios de la educación y las dificultades que
2. se encontrará la juventud: así, «colaborar en la obra de la civilización y de la cultura pa-
3. tria» no deja de ser la opción de cambiar, de corregir el cerebro, y, por tanto, de alejar los
4. fantasmas del naturalismo.

5. Curiosamente, en la segunda versión del prólogo, este de 1917⁸, Cajal cita este mismo
6. fragmento, pero con variantes. De hecho, así lo indica: «En el *Prólogo advertencia*, que
7. precedía al primer tomo, decía con leves variantes» (Ramón y Cajal, 1923, p. 5). Hay al-
8. gunos cambios que pueden parecer sencillamente estilísticos, unos que únicamente pare-
9. cen especificaciones un tanto inocentes —«Enseñan Taine (entonces Taine estaba a la
10. moda) y otros modernos»; pone «efectos» por «afectos» en lo que parece ser un error de
11. imprenta (Ramón y Cajal, 1923, p. 5)— y otros, que, sin embargo, revelan un cambio en
12. la forma de expresar su ideario:

13.
14. Enseñan Taine (entonces Taine estaba a la moda) y otros modernos críticos que el
15. hombre es función del medio físico y moral que le rodea. Referir las ideas que le guiar-
16. ron y los efectos que le movieron, es tanto como mostrar los efectos casi necesarios
17. del ambiente, las causas mecánicas de la obra realizada; pero es también señalar los
18. gérmenes de error, de atraso o de progreso existentes en el medio social; es mostrar
19. los vicios de la enseñanza y de la educación, y es, en fin, por lo que toca a nuestro
20. caso particular, señalar los obstáculos contra los cuales se estrella a menudo la juven-
21. tud cuando, a impulsos de generosa ambición, pretende, en la modesta esfera de sus
22. aptitudes, colaborar en la magna y redentora empresa de la cultura patria.

23. Tal es la justificación de la presente obrilla. Ahí está también, según yo pienso, el
24. único y menguado interés que mi autobiografía puede inspirar a aquellas personas
25. sinceramente preocupadas del arduo problema de la educación nacional (Ramón y
26. Cajal, 1923, p. 6).

27.
28. Por ejemplo, dice que «el hombre es función del medio físico y moral que le rodea»
29. frente a «el hombre es función del medio físico y moral en que vivió», elección verbal que
30. parece querer explicar mejor la teoría del filósofo francés —frente a la primera versión en
31. la que el hombre desarrolla su vida en un medio en el que él participa, el cambio de verbo
32. posibilita apreciar el determinismo ambiental de Taine: el hombre está rodeado, está en
33. un medio externo que lo cerca—; en el segundo prólogo no especifica los tipos de obras
34. realizadas, ya no son ni buenas ni malas.

35. Más adelante, se hacen más evidentes las alteraciones que se producen de una edición
36. a otra, pues se pasa de hablar de los «los vicios de la educación moral y científica recibi-
37. da» a sintetizar lo anterior en «los vicios de la enseñanza y de la educación», quizás para
38. abrir el panorama crítico no solo a la sapiencia científica y a la moral, sino a todo el
39. complejo proceso de instruir y educar, tanto en el ámbito más privado como en el público.
40. En fin, hay otros cambios —como la evolución de una ambición que pasa a ser únicamen-
41. te «generosa», cuando antes reunía también la condición de «ambiciosa», o los obstáculos
42. que ya no detienen, sino que, con mayor estrépito, hacen estrellarse a la juventud- que
43.

44. ⁸ Cito a partir de la tercera edición, publicada en 1923, la cual incluye el prólogo a la segunda edición.

podrían dar para un mayor análisis y que, seguramente, propician el objetivo que perseguía Cajal con tales modificaciones: una mejora en el estilo literario que pasase de forma paulatina de un tono más calmo y objetivo a otro más contundente y preciso, mejor, que ayudaría a darle una mayor claridad en la exposición de porqué el asunto educativo era (es) crucial para el país. Es esta la tesis con la que el narrador cajaliano justifica su obra: al recordar sus vivencias da pruebas de cómo no ha de caerse en patrones meramente conductistas y deterministas. Indirectamente, Cajal se erige en ejemplo de cómo superar los problemas de la educación nacional: «Puede decirse que en esta obra Cajal se presenta en forma de protagonista como encarnación de la voluntad (Tzitsikas, 1965, p. 75). De ahí que, tanto en la primera como en la segunda edición manifieste que «[...] en el resultado final de la educación entra por mucho el carácter individual, es decir, la energía específica traída del fondo de la raza» (1901, p. 10). Señala el papel del sujeto, pero también, como vimos anteriormente, el del pueblo pasional, caracterizado por su individualismo.

Ahora bien, resulta llamativo apreciar cómo entre 1901 y 1917 Cajal decide eliminar la siguiente frase que funcionaba a modo de coda para definir el concepto intelectualista de la educación con el que trabajaba su padre: «La educación del corazón, que tanta importancia tiene para la felicidad, no entró nunca en sus miras» (1901, p. 80). Si en 1901 reexaminaba la educación recibida de su padre, a partir de 1917, elimina esta afirmación crítica con la que deja claro que la educación de los sentimientos parece vía crucial para formarse como persona. ¿Supone un cambio de criterio respecto a su visión sobre la educación? De nuevo, al rastrear en la botica espiritual, llama la atención la siguiente *marginalia*, una traducción que hace Cajal de la idea que parece sustentar la *Historia de un buen Brama* de Voltaire «Hay que ser imbécil para ser feliz y sin embargo no nos agrada ser tontos ni ignorantes»⁹. ¿Cajal se ubica en el intelectualismo paterno que rechazaba? En parte, la respuesta está en el propio escrito de Voltaire: no parece haber una respuesta unívoca.

PARA ACABAR

Dentro de la instrucción y la educación, la actividad física tiene un papel importante en su autobiografía. Si del apartado anterior se han podido entrever las críticas que don Santiago hacía al sistema educativo de su época o a la mentalidad de su padre, el ejercicio físico pronto hace su aparición cuando Cajal rememora los juegos en Ayerbe y comenta al lector acerca de sus instintos guerreros y artísticos (Ramón y Cajal, 1923, p. 23 y ss.). De hecho, tal y como han destacado algunos estudiosos de la biografía de Cajal, como Alonso (2014), esta primera toma de contacto con la actividad física, seguramente potenciada debido al hábitat rural en el que se crio el joven Santiago, será una faceta fundamental para construir la personalidad del individuo de cara al futuro:

⁹ Anotación perteneciente al ítem correspondiente con la signatura FC-725 del fondo cajaliano de la RAEx, perteneciente al primer volumen de las obras de Voltaire, en francés, publicada por la imprenta de Rouge, Dunon y Fresné. Aparece en la contratapa del ejemplar y Cajal señala que dicha anotación se refiere a la página 192.

1. En esos certámenes de la agilidad y de la fuerza, en esos torneos donde se hace
2. gala del valor, de la osadía y de la astucia, se avaloran y contrastan las aptitudes, se
3. temple y robustece el cuerpo y se prepara el espíritu para la ruda concurrencia vital
4. de la edad viril. No es, pues, extraño que muchos educadores hayan dicho que todo
5. el porvenir de un hombre está en su infancia, y que Rod, Froébel, Gros, France, etc.,
6. y en nuestra patria Giner, Letamendi, Castillejo y otros muchos, hayan concedido al
7. juego de los niños gran importancia para el desarrollo fisiológico y para el adiestra-
8. miento metódico de los sentidos y la formación del carácter (Ramón y Cajal, 1923,
9. p. 24).

10.
11. Hacia el principio de este capítulo, se había comentado la influencia de la Institución
12. Libre de Enseñanza en el cada vez mayor interés por el cultivo del cuerpo. Cajal menciona
13. a Giner, Letamendi y Castillejo. La Institución Libre de Enseñanza fue una de las primeras
14. instituciones que, dentro de su planificación educativa, incluyó la Educación Física (Felipe
15. Maso, 2014, p. 70). Castillejo destacó por presentar a los alumnos algunos deportes (Felipe
16. Maso, 2014, p. 68). Antes de él, Giner fue clave para distinguir entre gimnasia y juego y
17. decantarse por estos últimos, al indicarse «[...] la importancia de sus efectos físicos, morales,
18. estéticos y hasta hematopoyéticos» (López Serra, 1998, p. 257). Ahora bien, la Institución
19. reconocía que, fisiológicamente, la gimnasia sería adecuada para entrenar con mayor inten-
20. sidad (López Serra, 1998, p. 255). Letamendi, a través de una formación humanística, buscó
21. conciliar la educación grecolatina con el ideario cristiano a través de *La gimnástica cristiana*,
22. con la que buscó perfeccionar la educación, una educación que debe tener en cuenta el
23. cuidado corporal y el espiritual (Sanvicens Marfull, 1995).

24. Curiosamente, este interés por la actividad física, y la búsqueda de la conciliación de
25. cuerpo y mente o de juego y gimnasia, se aprecia de forma notable en la narración caja-
26. liana cuando en el capítulo XXI detalla su «manía gimnasta» (Ramón y Cajal, 1968 p.
27. 180-194). El Cajal narrador describe cómo después de una derrota al echar un pulso,
28. decide ejercitarse físicamente a los dieciocho años: «Comencé la labor con ardor extraor-
29. dinario, trabajando en el gimnasio hasta dos horas diarias» (Ramón y Cajal, 1968, p. 183).
30. Tal fue su dedicación al ejercicio, que su circunferencia torácica llegó a pasar de los 112
31. centímetros (1968, p. 183): la descripción que de sí mismo hace Cajal le acerca más al
32. Doctor Hyde que a un héroe grecolatino, o, en términos más propios de nuestra sociedad
33. de corte visual, Cajal llegó a hipertrofiarse de tal manera que no hubiera resultado extra-
34. ño contemplar su figura en un certamen de culturismo o confundirlo con un concursante
35. sacado de algún programa televisivo semejante al famoso show norteamericano *Forjado a*
36. *fuego*, en el que son bien recibidos los musculados herreros que hacen gala de su fortaleza
37. física¹⁰. De ahí que Cajal narre las razones que le empujaron a suspender su entrenamien-
38.

39. ¹⁰ Respecto a la imagen de Cajal como «culturista», valdrían como ejemplo algunos de sus famosos
40. autorretratos fotográficos de juventud en los que aparece luciendo su poderío físico. De ahí que también
41. se haga el símil con *Forjado a fuego*, programa en el que los concursantes crean armas con hoja. Para ello,
42. deben ser maestros en el arte de la herrería. El programa está estructurado en tres rondas eliminatorias:
43. la última de ellas consiste en la forja de un arma característica de un determinado pueblo o común du-
44. rante un periodo histórico en concreto. ¿Por qué no Cajal, capaz de mover barras de gran peso, hubiera
podido, además de establecer la teoría neuronal, participar con éxito en un programa televisivo como ese?

to para recuperar la ergonomía perdida y el justo medio. Saca dos enseñanzas. La primera es: «[...] la persuasión de que el excesivo desarrollo muscular en los jóvenes conduce casi indefectiblemente a la violencia y al matonismo. El alarde de la fuerza bruta se convierte en pasión y en causa de necio engreimiento» (Ramón y Cajal, 1968, p. 184). La segunda es cómo llega a afectar el exceso de entrenamiento al estudio, pues afecta al correcto descanso. Así, en su autobiografía llega a decir que «[...] los deportes violentos disminuyen rápidamente la aptitud para el trabajo intelectual. Llegada la noche, el cerebro fatigado por el exceso de las descargas motrices [...] cae sobre los libros con la inercia de un pisapapeles» (1968, p. 184). En parte, el Cajal narrador parece sugerir que de seguir con el exceso de entrenamiento hubiera sido difícil dedicarse a los pormenores del método científico.

En definitiva, Cajal acaba descubriendo lo mismo que la Institución Libre de Enseñanza: que la manía gimnasta más vale cultivarla con tiento y calma. Si bien es fundamental plantear el problema educativo en España, Cajal escribe acerca de sus propias experiencias para poder localizar los «gérmenes del error», gérmenes que, dada su propia perspectiva, hay que examinar no solo en el colectivo, sino en el individuo. La conciliación entre mente y cuerpo debe adecuarse al justo medio aristotélico, en definitiva. No es de extrañar que a medida que en su narración, quizás debido a la perspectiva prospectiva propia del narrador autobiográfico, Cajal se congratule de la pérdida de su fortaleza: «Yo estuve a punto de ser víctima irremediable del embrutecimiento atlético. Por fortuna, las enfermedades adquiridas más tarde en Cuba [...] trajéronme a una apreciación más noble y cuerda del valor de la fuerza» (1968, p. 185). Ahora bien, y con esto se concluye, dentro del vaivén en el que parece habitar como escritor, en sus *Charlas de café*, Cajal, si bien muy tajante, admite que todo es posible:

«Hay que cultivar el cuerpo» dicen unos; «la mano», exclaman otros; «el corazón», proclaman algunos. «Es preciso ejercitar todos los órganos nobles; es decir, el hombre-pleno», contestan los demás.

Está bien; mas los que así discurren. ¿no temen que al pretender perfeccionar plenamente la máquina vital nada se organice bien?

¿Se conoce algún atleta dotado de capacidad intelectual extraordinaria? El azar se complace alguna vez, no obstante, en crear tipos humanos excepcionales, donde brazos, corazón y cerebro se equivalen (Ramón y Cajal, 1950, p. 1130).

REFERENCIAS

- Calemme, M. (2021). *Tuchel «quería ser del Barça» y ve más fácil entrenar a Lukaku «que Mbappé o Neymar»*. Diario AS. https://as.com/futbol/2021/10/22/internacional/1634900734_929984.html
- Felipe Maso, J. L. (2014). La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 7 (2), 2014, 57-82.

1. Lain Entralgo, P. (1973). El comentario de un texto científico: Claudio Bernard. En *El comentario de textos* (pp. 399-415). Madrid: Castalia.
- 2.
3. Larriba, M. (2020). *Ramón y Cajal. El ocaso del genio*. Salamanca: Editorial Amarante.
4. López, A. (2014, julio). *¿De dónde proviene la expresión ‘Mens sana in corpore sano’?* 20 minutos. <https://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/de-donde-proviene-la-expresion-mens-sana-in-corpore-sano/>
- 5.
6. López Ocón Cabrera, L. (2007). La voluntad pedagógica de Cajal, presidente de la JAE. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, LIX (2), 11-36.
- 7.
8. López Piñero, J. M. (1995). *Ramón y Cajal*. Barcelona: Biblioteca Científica Salvat.
9. López Serra, F. (1998). Los juegos en la institución libre de enseñanza de 1876 a 1898. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 13, 249-264.
10. Navascués, S. de (2016). *La idea de España y la Hispanidad en Salvador de Maradiaga* (Trabajo de Fin de Máster. Director: Pablo Pérez López). Navarra: Universidad de Navarra.
11. Osúa Quintana, J. (2015). El deporte en la literatura montalbanaiana. *MVM: Cuadernos de Estudios Manuel Vázquez Montalbán*, 2 (1), 51-74.
12. Perrino Peña, M. y Vicente Pedraz, M. (2018). Olimpismo en la revista Citius, Altius, Fortius (1959-1976): los inicios de la crítica al Movimiento Olímpico en España. *Retos*, 34, 177-182.
13. Pozuelo Yvancos, J. M. (2005). El género literario «ensayo». En Vicente Cervera, Belén Hernández y M^a Dolores Adsuar (Eds.), *El ensayo como género literario* (pp. 179-191). Murcia: Universidad de Murcia.
14. Ramón y Cajal, S. (1901). *Recuerdos de mi vida. Tomo I: Mi infancia y juventud*. Primera edición. Madrid: Imprenta de Fortanet.
15. Ramón y Cajal, S. (1923). *Recuerdos de mi vida*. Tercera edición. Madrid: Imprenta de Juan Pueyo.
16. Ramón y Cajal, S. (1950). *Obras literarias completas*. Madrid: Aguilar.
17. Ramón y Cajal, S. (1968). *Recuerdos de mi vida: mi infancia y juventud*. Madrid: Austral.
18. Salvador, G. (1970). El deporte desde la lengua. *Citius Altius Fortius*, X, 311-332. [Reeditado en Cátedras Universitarias de tema deportivo cultural, Universidad de La Laguna, Madrid, Doncel, 1971].
19. Salvador G. (2006). *El fútbol y la vida*. Madrid: Grupo Unisón ediciones.
20. Sanvicens Marfull, A. (1995). Conversión de la gimnástica griega al cristianismo, según José de Letamendi. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 14-15, 101-124.
21. Taberner del Río, S. M. (2000). El pensamiento educativo de Cajal. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 19, 249-278.
22. Trapero, M. (1980). El deporte como fenómeno cultural en la literatura española. *Boletín Milares Carlo*, 1, 219-226.
23. Tzitsikas, H. (1965). *Santiago Ramón y Cajal*. México: Ediciones de Andrea.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

20 El cuerpo de Don Juan

Ricardo de la Fuente Ballesteros¹

No todos los donjuanes son iguales, así tampoco lo será su cuerpo o la concepción corpórea que se derive de los mismos. Si bien, ya sé que estamos en territorio mítico, en un universo simbólico, en un simulacro, algo ficcional y genérico, que aunque no se someta a un sujeto real, como las propuestas que establecían Marañón y otros, tampoco se acomoda a lo que propone Sauvage y otros tratadistas que han ocupado de este asunto.

Por ejemplo, el cuerpo de Don Giovanni de Mozart y Da Ponte es la de un vicioso, empedernido en gozar del *soma* femenino, de las *mille e tre* mujeres que dice haber conseguido sólo en España, un gozador siempre atento, incluso con su sentido del olfato siempre listo —«Zitto! Mi pare / sentir odor a femina»—, aunque, sorprendentemente, no veamos nunca que conquiste a ninguna mujer y tengamos que fiarnos del catálogo que se invoca en escena. Parece que no le preocupa mucho ni el pecado ni el más allá —algo semejante al ateo Dom Juan de Molière—. Tirso nos lo presenta también como movido por la obsesión del goce, aparte de crear un personaje dominado por la desmesura que será la característica predominante en la posteridad, en un sujeto transgresor a todos los niveles.

Pero, por otro lado, a Don Juan le interesa más, en Tirso, la burla que la conquista, es decir, la puesta en evidencia del conquistado, la pérdida de su honra socialmente, más que propiamente el sexo, que, en cualquier caso, no está ausente del asunto. Esto ya lo vio Maeztu que indicó que a «Don Juan es un jugador que juega a las mujeres» (95). También, debemos considerar que «burlar» es también «jugar», con lo que el sujeto queda perfectamente enmarcado. Como señala Brioso en su edición de *El burlador* (23): «La burla es, asimismo, juego. Don Juan es jugador y su burla es lúdica —*gana me da de reir*, dice el protagonista de nuestra comedia ante sus hazañas—, como subrayarán Mozart y Da Ponte en su versión del mito»².

Don Juan, en la mayoría de las versiones que conozco, es también el dinamismo por excelencia, el símbolo de la vida y de la pujanza, un personaje que se escapa a la racional-

¹ Universidad de Valladolid (GIR: Skené)

² En la obra de Tirso de Molina, leemos: «Sirviendo, jugando estás / y si quieres ganarlo luego, / haz siempre, porque en el juego / quien más hace gana más» (II, vv. 322-325).

Otro asunto a tratar es el tema de los muertos, que también conlleva el cuerpo, una de las invariantes del mito, según Rousset. El «Dejad la paz a los muertos» que grita el Comendador en la versión de Mozart. El cuerpo de don Juan parece una afirmación del sujeto que no encuentra límites a su acción. De ahí que la muerte —o el Comendador que la representa— suponga la derrota de don Juan, de su voluntad de infinitud y movimiento. Este aspecto se irá diluyendo según avanza el tiempo, el universo cristiano, que contextualiza y da sentido al mito, se afloja, en la época de Zorrilla, la presencia de Dios es menos justiciera y más redentora. Un ejemplo de ello puede ser la intromisión de Mañara —el penitente—, como el caso de Dumas (y sus dos versiones), o los de Machado y en Unamuno.

De igual forma, está el sentido simbólico, siempre presente en el texto, pues el cuerpo de don Juan es un cuerpo sacrificial, se trata de un chivo expiatorio. Su transgresión de todas las leyes y, en particular, de las leyes que organizan el respeto a los difuntos hace que siempre don Juan tenga que morir, de hecho, éste está predeterminado antes del comienzo de la obra, pues el mito exige que el violentador de las reglas muera. De hecho, así lo acepta don Juan Tenorio, que es eminentemente cristiano —difiere su tratamiento del confiado burlador de Tirso que está confiado de tener tiempo para arrepentirse, o del ateo Dom Juan de Molière—, como lo es doña Inés, y su muerte es una liberación de la carne y sus sevicias. Este Tenorio acepta la muerte, y su contrición le abre un portillo a la salvación de su alma

yo, santo Dios, creo en Ti;
si es mi maldad inaudita,
tu piedad es infinita...
¡Señor, ten piedad de mí!

(Parte II, III, 2, vv. 3766-3769, Zorrilla 2003: 360)

Así:

¡Clemente Dios, gloria a Ti!
Mañana a los sevillanos
aterrará el creer que a manos
de mis víctimas caí.
Mas es justo; quede aquí
al universo notorio
que, pues me abre el purgatorio
un punto de penitencia,
es el Dios de la clemencia
el Dios de DON JUAN TENORIO.

(Parte II, III, 3, vv. 3806-3815, Zorrilla 2003: 363)

Muerte de teatro, ciertamente, pero todo es teatro en don Juan. El jugador que encarna este personaje es también un actor, es decir, su cuerpo es el del actor que lo actualiza, es puro teatro, siempre pegado a una máscara. Sus juegos, sus ocultamientos y anagnóri-

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. sis son los propios del mundo escénico. El *Tenorio* de Zorrilla lo evidencia con los apartes,
2. los embozamientos y los elementos metrateatrales que renuncio a enumerar, pero que ya
3. señalé en mis ediciones de 2003 y 2017.

4. Unamuno en su *El hermano Juan o el mundo es teatro* (1932) vio con claridad la esen-
5. cia de Don Juan, pues crea a su Don Juan como un ser que sólo puede existir asido a las
6. tablas —no tiene sentido fuera de ellas—, representándose a sí mismo, al igual que el
7. mundo no es otra cosa que teatro, como el tópico reiterado en el mundo del barroco
8. (*theatrum mundi*):

9.
10. Si Don Quijote nos dice: ¡Yo sé quién soy!, Don Juan nos dice lo mismo pero de
11. otro modo ¡Yo sé lo que represento! ¡Yo sé que represento! así como Segismundo sabe
12. que se sueña. Que es también representarse. Se sueñan los tres y saben que se sueñan.
13. Don Juan se siente siempre en escena, siempre soñándose y siempre haciendo que le
14. sueñen, siempre soñado por sus queridas. Y soñándose en ellas (*El hermano Juan o el*
15. *mundo es teatro*. Madrid: Espasa-Calpe, 1934: 11).

16.
17. Es decir, el cuerpo de don Juan es pura teatralidad. En este universo todo es teatro³.
18. Todo esto ya estaba predeterminado desde el arranque del mito y los juegos y discreteos
19. de seducción, tal como los vemos en Molière o en Tirso. Así se puede comprobar en esta
20. cita en el que recién salido del agua, después de recobrar el resuello y verse en el regazo
21. de la Tisbea la requiebra como sigue:

22.
23. A Dios, zagala, pluguiera
24. que en el agua me anegara
25. para que cuerdo acabara
26. y loco en vos no muriera;
27. que el mar pudiera anegarme
28. entre sus olas de plata
29. que sus límites desata,
30. mas no pudiera abrasarme.

31. Gran parte del sol mostráis,
32. pues que el sol os da licencia,
33. pues sólo con la apariencia,
34. siendo de nieve, abrasáis
35. (94)

36.
37.
38.

39. ³ A este respecto señala Francisco Ruiz Ramón: «Zorrilla ha sabido encarnar esa pura teatralidad de
40. Don Juan. Su Don Juan Tenorio habla teatralmente, siente teatralmente, piensa, las raras veces que le
41. ocurre, teatralmente, escribe teatralmente su carta en la posada, cuenta teatralmente su historia de liber-
42. tinaje, enamora teatralmente, maldice teatralmente, siente angustia y pavor teatralmente, son pura teatra-
43. lidad sus desplantes a los vivos y a los muertos, a la Muerte y a Dios, y se salva teatralmente. Don Juan
44. Tenorio es Don Juan Tenorio a fuerza de ser teatral. El acierto de zorrilla está, pues, en haber recalcado
a máxima intensidad la teatralidad de Don Juan como forma de vida, en haber elevado la teatralidad
a modo de existencia» (330).

Esto mismo nos encontramos en la obra de Zorrilla, con sus simetrías y paralelismos, y con un de los elementos de la máscara característico y que le da el poder en las situaciones que se suceden: la palabra y la monopolización del discurso, como señala Suiller. Algo que Pascal Mathiot también señaló para Molière, algo de lo que se ocupó Felman, y para el DJ de Zorrilla Fernández Cifuentes y LaRubia-Prado, que a través de los actos del habla de los que habla Austin.

En el lenguaje poético las palabras operan al margen del desciframiento (Baudrillard 19), más allá del valor de significación. La creación poética traspasa sus límites. Es un juego que se procesa como un acto de seducción. Es lo que llama Derrida «lenguaje inflacionado», un lenguaje que traspasa sus límites, el diálogo teatral va más a allá de un intercambio ya que contienen una acción teatral y refleja los personajes, su esencia, al desarrollar esa acción (Ubersfeld). En estos términos el lenguaje literario es un subterfugio, cuyo objetivo es transformar el mundo. En este caso, el lenguaje de don Juan es emoción, no es un intercambio, es un juego del que todos participamos, porque todos conocemos las reglas del mismo, el seductor cambia el valor de las palabras para entrar en el juego de las apariencias. Tampoco debemos olvidar que la poética romántica, lo que pretende es sencillamente conmover, emocionar. Como podemos ver en la famosa escena del sofá —que forma parte de nuestro acervo, como toda la obra, y por ello ha sido tan parodiada—:

[...] ¡Cálmate, pues, vida mía!
 Reposa aquí; y un momento
 olvida de tu convento
 la triste cárcel sombría.
 ¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,
 que en esta apartada orilla
 más pura la luna brilla
 y se respira mejor?
 Esta aura que vaga, llena
 de los sencillos olores
 de las campesinas flores
 que brota esa orilla amena;
 esa agua limpia y serena
 que atraviesa sin temor
 la barca del pescador
 que espera cantando el día,
 ¿no es cierto, paloma mía,
 que están respirando amor?
 Esa armonía que el viento
 recoge entre esos millares
 de floridos olivares,
 que agita con manso aliento;
 ese dulcísimo acento
 con que trina el ruiseñor

1. de sus copas morador,
2. llamando al cercano día,
3. ¿no es verdad, gacela mía,
4. que están respirando amor? [...]
5. (vv. 257-284, 1a, IV, E3)
6.

7. J. L. Austin sobre este tipo de «emisiones» y que ha dado origen a una serie de trabajos sobre el tema aplicados al mito donjuanesco. En síntesis, Luis Fernández Cifuentes —«Don Juan y las palabras.» Revista de Estudios Hispánicos 25 (1991): 77-101— se pregunta si las palabras de don Juan son simplemente comedia o, por el contrario, se trata de lenguaje «constativo» (96). Francisco LaRubia-Prado —«Actos de habla y lenguaje figurativo. La doble historia de Don Juan Tenorio.» Letras Peninsulares 13-1 (2000-2001): 441-466—, a su vez, critica el trabajo del anterior y establece una lectura del doble final de la obra (simbólico y alegórico), según la teoría de los actos de habla de J. L. Austin —*How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962—, que incide en la visión teatral de Don Juan. Este tema del lenguaje vacío de Don Juan también lo tratan Sarah Kofman y Jean Yves. *Don Juan ou le Refus de la dette*. París: Galilée, 1991.

18. En suma, el cuerpo donjuanesco es el cuerpo del actor, del disfraz siempre presente en las diversas versiones. DJ siempre sabe hablar a las mujeres, asume personalidades vicarias, conoce las prácticas sociales y el lenguaje asociado a las mismas, monopoliza el discurso y confunde lo ficticio con lo real. El lenguaje de DJ es semejante a él, no transmite la verdad, una información veraz, sino que es un discurso para la acción, para el juego palabras volanderas y también palabras que pueden transmitir una emoción. Rostand y Unamuno hacen que DJ esté condenado a representarse para poder existir *ad eternum* (repetición y ritualización: es, finalmente, un cuerpo social).

27. F. Ruiz Ramón señala: «La virtud fundamental del teatro zorrillesco es la poderosa capacidad de teatralización de su autor. [...] La única verdad, con valor de pervivencia, de su teatro es su propia teatralidad, su esencial teatralidad. Zorrilla, en su obra capital *Don Juan Tenorio* (1844), ha conseguido lo que ningún otro dramaturgo romántico: seguir vivo en los escenarios» (329). Y más adelante:

34. Don Juan se presenta con su máscara como un excelente actor que domina todas las formas de la representación (Souiller). Por ello, los travestismos, el binarismo de los personajes, las suplantaciones, las simetrías, los paralelismos, todo lo que subraya el juego teatral y el dominio del histrión de la escena.

OBRAS CITADAS

43. Austin, J. L. (1962) *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
44. Baudrillard, J. (1981) *De la seducción*. Madrid: Cátedra.

- Brunel, P. (1999) «Burla/Burlador». En Pierre Brunel. *Dictionnaire de Don Juan*. París: Robert Laffont. (pp. 135-137). 1.
- Dumoulié, C. (1993) *Don Juan ou l'héroïsme du désir*. Paris: Presses Universitaires de la France. 2.
- Fernández Cifuentes, L. (1991) «Don Juan y las palabras.» *Revista de Estudios Hispánicos*, 25: 3.
- 77-101. 4.
- Fuente Ballesteros, R. de la (1995) «Aspectos de la teatralidad romántica: las comedias de Zorrilla». En A. S. Pérez-Bustamante Mourier, A. Romero Ferrer y M. Cantos Casenave (Eds.). *El Siglo XIX... y la burguesía también se divierte*. El Puerto de Santa María: Fundación Pedro Muñoz Seca y Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, (pp. 237-251). 5.
- (2020) «José Zorrilla's Don Juan and His Games». En C. García de la Rasilla y J. Abril Sánchez (Eds.). *Immature Playboys and Predatory Tricksters: Studies in the Sources, Scope and Reach of Don Juan*. Newark (Delaware), Juan de la Cuesta (pp. 127-149). 6.
- Kofman, S. y Jean Y. (1991) *Don Juan ou le Refus de la dette*. París: Galilée. 7.
- LaRubia-Prado, F. (2000) «Actos de habla y lenguaje figurativo: La doble historia de *Don Juan Tenorio*.» *Letras Peninsulares*, 441-466. 8.
- Marañón, G. (1924) «Notas para la biología de Don Juan.» *Revista de Occidente*, 4: 15-53. 9.
- (1940) *Don Juan, ensayos sobre el origen de su leyenda*. Buenos Aires: Espasa-Calpe. 10.
- (1963) *Amiel, estudio sobre la timidez*. Madrid: Espasa Calpe. 11.
- Maeztu, R. de (1926) *Don Quijote, Don Juan y la Celestina*. Madrid: Calpe. 12.
- Molina, T. (1999) *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*. H. Brioso Santos (Ed.). Madrid: Alianza Editorial. 13.
- Ruiz Ramón, F. (1983) *Historia del teatro español (Desde sus orígenes hasta 1900)*. Madrid: Cátedra. 14.
- Sauvage, M. (1953) *Le cas Don Juan*. París: Seuil. 15.
- Souiller, D. (1999) «Théâtralité». En P. Brunel (dir.). *Dictionnaire de Don Juan* (pp. 905-911). 16.
- Ubersfeld, A. (1989) *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra. 17.
- Unamuno, M. de (1934) *El hermano Juan o el mundo es teatro*. Madrid: Espasa-Calpe. 18.
- Zorrilla, J. (2003) *Don Juan Tenorio*. Ed. R. de la Fuente Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva. 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



21 Linderos orgánicos del cuerpo

León Febres-Cordero

A M.M.

Leyendo estos días el *Fausto* de Goethe me encontré con la alusión que el doctor hace a «esa maldita masa, ralea de animales y hombres»¹. Recordé haber leído durante un almuerzo hará un par de años en casa de un amigo —tras abrir al azar su recientemente publicada edición de *Los raros*— una alusión que hace Darío, en un ensayo sobre Edgar Allan Poe, a la carta que Jonathan Swift escribiera al poeta y traductor de Homero Alexander Pope, en la que le dice: «Yo odio y detesto a ese animal llamado hombre», añadiendo que ama sinceramente a Juan, Pedro, Tomás, etc.

El asunto de los linderos orgánicos del cuerpo que voy a tratar hoy tiene como trasfondo filosófico el contraste que se percibe en esta declaración epistolar entre *la desesperada coartada idealista de Platón y la pausada observación especificadora de Aristóteles*. La noción de lindero es contemporánea con la noción de individuo y de número, como se da en la Academia. El lindero —frontera, límite, confín— señala el inicio de la civilización y la separación entre maneras de concebirla, como señaló la construcción del Partenón el «hasta aquí podíamos llegar» de los griegos a los persas tras la batalla de Maratón. La cultura empezó cuando el hombre trazó una raya en el suelo y dijo: «de aquí no pasas».

Y claro que se pasa.

Se saltan las vallas. Se invade. Se modifican los mapas, borran los armamentos las fronteras. Todos los linderos que estableció el hombre desde el inicio de la civilización, cuando marcó el primer límite de la raya roja, todos se han rebasado y se han mezclado, tal como ocurre en el organismo, dentro del cuerpo, porque los linderos entre los órganos se entremezclan y sobrepone, y aunque se vea claramente donde termina la vesícula biliar y empieza el estómago, ambos están relacionados por el tejido conjuntivo que los asocia, borrando la diferencia.

La única que puede discernir esa casi imperceptible línea demarcadora es la mente, anfitriona del alma y el espíritu.

¹ «Und dem verdammten Zeug, der Tier- und Menschenbrut», Goethe, *Fausto*, 1369.

1. Es por ello que hoy yo voy a hacer una defensa de la mente, tan denostada por mí en
2. otras oportunidades.

3. Y es que la mente permite la intervención tecnológica que saca al hombre de su ma-
4. rasmus biológico, del sopor orgánico de su cuerpo, en el que estaría irremisiblemente su-
5. mido a no ser por la mente. La que, al percibir la diferencia entre el Uno y los Muchos,
6. puede evitar que caigamos en *la ilusión colectiva de creernos parte de una humanidad ho-*
7. *mogeneizada por la tecnología*; una tecnología que en sus comienzos fue heterogénea, se-
8. parando esto de aquello, lo nocivo de lo curativo.

9. En el cuerpo hay un balance, un equilibrio, y *están los órganos que son y son los órga-*
10. *nos que están*, no puede aparecer un órgano nuevo en el cuerpo, y en lo que aparece un
11. bulto extraño, o bien el cuerpo lo aniquila o, de lo contrario, el propio cuerpo se aniquila.

12. La mente introduce la desmesura, la exageración, la fantasía, la literatura, etc.; la
13. primera intervención en el cuerpo del hombre para controlar el proceso de destrucción
14. que se inicia en lo que un órgano crece demasiado fue tecnológica, y tuvo como artefacto
15. la lengua, mediante la palabra (el ensalmo, la magia).

16. Acompasada a la intervención de la palabra vinieron las primeras operaciones quirúr-
17. gicas: se abre el cuerpo para sacar lo que está provocando la destrucción. La creciente
18. capacidad de evitar esa destrucción ha ido creando una tecnología cada vez más sofistica-
19. da. Disminuyen las muertes y se facilita la proliferación del hombre. Y la mente viene en
20. su ayuda, la mente tecnológica, la mente de Prometeo viene a ayudarlo a curarse, a viajar,
21. a inventar, y junto con esa ayuda vienen también las guerras, el desastre ecológico, el
22. cambio climático, la superpoblación, etc. La naturaleza se encontró con un problema que
23. no es el hombre, *sino la tecnología de la que hace uso*. Y esa tecnología tiene un sustrato
24. racional, aunque la mente sea, paradójicamente, la puerta grande hacia lo irracional —
25. emociones, tragedia, literatura—.

26. El problema de la mente es que *actúa fuera del campo magnético de la física*. Es decir,
27. campea por el *ápeiron*, lo ilimitado.

¿QUIÉN LE PONE CASCABEL A ESE GATO?

32. Con lo ilimitado viene el colectivo, «la maldita masa» que dice Fausto. El hombre en
33. plan genérico, platónico, fuera de sí al estar succionado por la compulsión de los demás.
34. De la chusma. La purria.

35. Mientras soy yo, tú o él, tengo un cierto poder de decisión, pero al pasar a la primera
36. persona del plural ya lo voy perdiendo *porque tengo que asegurarme de quiénes son esos tú*
37. *y él que se han multiplicado y me rodean*, y entre los que me encuentro, y que no solo se
38. pueden meter conmigo, que se meterán conmigo, *sino que se pueden meter en mí*, en mi
39. vida, en mis asuntos. Se pueden meter en mi cuerpo. Y en mi cuerpo no cabe ya nadie,
40. están todos los que son y son todos los que están. No cabe un solo órgano más.

41. Pero va a ser que sí cabrá uno más. Un *chip*, quizás. Lo introducirá un algoritmo
42. preciso.

43. Con el chip aparece la masa —el colectivo— *global*; un colectivo con el que ni Swift
44. ni Goethe llegaron a soñar.

Es en la mente donde se activa la convicción, y donde están almacenados los tubitos radioactivos de las *creencias* —la *identificación con lo que se está creyendo*, que es instantánea—, siendo la ideología el resultado teórico de la identificación con una creencia.

Nada nuevo, desde luego, en este proceso.

Lo novedoso hoy en día es que, por primera vez en la historia de la humanidad, *en vez de ser una mente* la que postule la creencia y lidere el impulso hacia la identificación que va a acabar regida por una determinada ideología, será *una multitud de mentes* las que, comulgando con una determinada ideología, impongan la identificación con una creencia colectiva. Por consiguiente, la presión que el propio colectivo ejercerá sobre sí mismo —¿ni qué decir sobre el individuo!— (la presión del colectivo es tan invisible, traicionera y asintomática como la presión arterial) no la ha ejercido ni Atila, ni César, y no existirá la posibilidad de derrotar al primero con un ejército aliado, ni de acuchillar al segundo en el senado.

Invertida la secular pirámide geopolítica, la pregunta que cabría hacerse es: ¿Quién está gobernando?

Defenestrada la física que de los griegos heredaron Newton y Einstein, ¿acaso la noción misma —*no del tipo de gobierno, sino del gobierno en sí*— no está siendo abolida por las nuevas leyes físicas y jurídicas que informan a la multitudinaria pluralidad de seres limitados ofreciéndoles la eterna infinitud?

Estábamos acostumbrados a que el Uno se envaneciera, poseído por sus ansias de poder, hasta desconectarse de la realidad, pero ahora hemos de habituarnos al estado de posesión colectiva de los Muchos, al invertirse la dinámica de la *participation mystique*.

Históricamente hemos visto como el estado de posesión, proveniente de la propia facultad de abstracción de la mente, ha afectado a personajes tan disímiles como Napoleón o Julián Assange. Esa posesión se activa cuando la persona poseída por una convicción, e identificada con ella, se topa con un colectivo, una masa, que la aúpa, potenciándola —y ahí ya está hundida.

No nos engañemos: *la mente es un arma que corta con los dos filos a la vez*. Ha de ser usada con gran desconfianza. El mismo Aristóteles nos dice que es absurdo confiar en el pensamiento (*Física*, III.8.14)². Por un lado, la mente nos permite poner una distancia con el indiferenciado —e ilimitado— colectivo; por el otro, nos puede entregar de lleno en sus garras para que nos despedace. Se dice que solo usamos un diez por ciento del cerebro —mediante la mente, claro, ya que sin la mente el cerebro funcionaría en un estado vegetativo—; pero olvidamos que el aumento de ese porcentaje no sería potencial —es decir, dirigido en un sentido (el benéfico, verbigracia)—, sino *exponencial*, es decir en sentido opuesto también. Con lo cual los nazis podrían haber desarrollado la bomba atómica, o los nuevos nazis que aún están por hacer su epifanía, o la Inteligencia Artificial con sus algoritmos que, tras conocer tus gustos, pasan, de *definirlos*, a *definirte*. Porque los algoritmos nos van modelando mientras nos informan, corrigiéndonos «con integridad minuciosa», como sueña el forastero al muchacho taciturno y cetrino en «Las ruinas circulares» de Borges. Sólo que nuestro demiurgo es una máquina de latón.

Por suerte —y aquí viene mi defensa *pro mentis*— la mente actúa como una suerte de *Capo di tutti capi*, puesto que no es una autoridad legítima elegida para ejercer sus fun-

² τὸ δὲ τῆ νοήσει πιστεῦειν ἄτοπον.

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. ciones. En realidad, la mente no tiene ninguna función (el cerebro sí) y vive en los arrabales de la ley anatómico-biológica que mantiene unido al resto de los órganos (ya dijimos que actúa fuera del campo magnético de la física).

2.
3. Ella se puede salir del cuerpo, y desde lo ilimitado (*to ápeiron*) ejercer su comercio lícito o ilícito. La mente comercia y trafica. A veces con licencia, NIF y factura; a veces sin declarar ganancias o pérdidas. Trafica bajo el radar de lo legal-real, del control ejercido por las normativas sobre la imaginación, permitiendo la creatividad, la poesía, la ciencia, incluso. Ese es el tráfico que ahora mismo restringen los algoritmos. Pensar ya es pecar, como advierte el Señor en el Sermón de La Montaña.

4.
5. Su funcionamiento no está supeditado a los parámetros del cuerpo, sino a los de la moral, la ética, la ley. El bien y el mal. Su capacidad de optar a veces por el mal como bien menor es la que la faculta para burlar las restricciones establecidas por otras mentes, pues las mentes se fiscalizan, anulan y cancelan entre sí, sustituyéndose envidiosas.

6.
7. En nuestro mundo globalizado, la mente es *una comisionista internacional* que concierne negocios por YouTube.

8.
9. En todas las épocas la mente ha podido sortear los linderos de la moral y la ley, incursionando en los terrenos más oscuros —de la mente precisamente— para inventar, descubrir, crear, burlando la mediocridad reglamentaria. Es el único órgano que se puede investigar a sí mismo: es fiscal, juez, abogado defensor y testigo. Está acreditada para ser una usurpadora en toda regla. Esto la distingue tanto del espíritu como del alma, pues ambos se rigen por leyes religiosas, no seculares: animan al cuerpo, pero no lo dirigen, condenan al relajado al fuego purificador de la hoguera, pero luego se lo entregan al alguacil —que es (¡quién más!) la mente— para que ejecute la sentencia.

10.
11. Llevamos el patrón de nuestra salutífera destrucción dentro de los linderos de los órganos del cuerpo, y la mente es la única que nos puede rescatar del inminente e inevitable naufragio en la retrógrada marea tecnológica colectiva que nos devolverá a la cueva de la que nos sacó en el pleistoceno. Ella puede, tal vez, mostrarnos la no hollada vía prohibida hacia el estudio de la cabal diferencia entre *lo que es y lo que no es*, para que no nos pille el toro del algoritmo delirando postrados ante la última pantalla.

12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.
34.
35.
36.
37.
38.
39.
40.
41.
42.
43.
44.

22

YouTube: un nuevo modo de divulgación en derecho. Un estudio basado en la minería de datos

Lorena Arce-Romeral¹, Raquel Lozano-Blasco² y Mercedes Gil-Lamata³

INTRODUCCIÓN

Varias han sido las causas que han motivado la realización de este estudio. En primer lugar, no cabe duda de la enorme importancia que está adquiriendo YouTube en diferentes ámbitos. De esta manera, cabe destacar el papel fundamental que está adquiriendo YouTube como sistema de apoyo a la docencia de muchas universidades y no solo de aquellas estrictamente no presenciales, sino también para aquellas que desempeñan su labor docente de forma totalmente presencial. Así, el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) está creando nuevos patrones de comportamiento en muchos aspectos de la sociedad y las universidades no son una excepción. Así, los recursos en línea representan unos de los medios más habituales para el aprendizaje entre los estudiantes universitarios (Rodríguez Villalobos y Fernández Garza, 2017). Si bien, la utilización las redes sociales como herramienta docente es una metodología muy incipiente, ha demostrado efectos muy positivos en el plano educativo, favoreciendo la participación de los estudiantes y mejorando los resultados académicos (Moreno Solana, 2018). En cuanto a la temática que nos ocupa, a saber, las ciencias jurídicas, tal y como afirman Cobacho-López y Gálvez Muñoz (2011), la docencia en Derecho se ve, hoy en día, necesitada de complementos de formación a la lección magistral como herramienta docente. Además, YouTube es una herramienta muy popular en lo que a publicación de noticias se refiere. Finalmente, cabe destacar el uso que hacen de YouTube muchas empresas del sector jurídico, pues emplean la plataforma para dar a conocer muchos de sus servicios. Este incremento y tendencia es todavía mucho mayor tras con la Covid-19, pues ha modificado la forma de interacción, apostando, de esta manera, por nuevas formas de comunicación, aprendizaje y desempeño profesional de carácter virtual. En este contexto, cabe

¹ Universidad de Valladolid.

² Universidad de Zaragoza.

³ Universidad de Zaragoza.

1. destacar el uso que hacen de YouTube muchas empresas del sector turístico, pues lo utilizan como medio para dar a conocer sus servicios, así como para la captación de clientes.
2. Finalmente, existen cuentas de YouTube que publican contenido de corte más personal,
3. pues se emplea para documentar experiencias relativas a su desempeño profesional. Y es
4. que es innegable que YouTube presenta grandes ventajas para todos los usos que se han
5. mencionado, pues se trata de un medio de comunicación asíncrono, transmisivo e interactivo;
6. ideal para compartir vídeos y crear comunidades en torno a dichos recursos compartidos
7. (Ramírez Ochoa, 2016). Además, se evidencia la aparición de un nuevo perfil de *influencer*
8. en redes sociales (Trainor et al., 2014) —gracias a las facilidades de interacción que permiten estas
9. (Roig-Vila, Mondéjar y Lorenzo Lledó, 2015)— que divulga contenidos científicos y académicos,
10. y las ciencias jurídicas no son una excepción. En definitiva, asistimos a lo que Rendueles
11. (2016) califica como «*revolución*» en la comunicación, tanto en el plano social como institucional.
12. Surge, de esta manera, el objetivo de esta investigación, a saber, monitorizar una muestra compuesta
13. por cuentas de YouTube —que publiquen contenido de carácter jurídico— empleando la minería de datos,
14. un proceso que permite manejar gran cantidad de datos de la forma más automática posible, con el fin de
15. detectar patrones o tendencias que expliquen el comportamiento de los datos compilados en este contexto específico.
16. En el siguiente apartado se aborda la metodología específica utilizada para abordar el estudio y la explotación de los datos.

METODOLOGÍA

En el presente apartado detallaremos la metodología que se ha seguido para la realización del estudio. Para ello, se ha dividido en tres subapartados, a saber, *Descripción de la muestra*, *Instrumentos* y *Procedimiento*. De esta forma, tal y como se ha mencionado, la presente investigación se centrará en monitorizar y analizar las principales cuentas de YouTube —de habla hispana— dedicados a la divulgación y publicación de temas relacionados con las ciencias jurídicas. Concretamente, emplearemos la minería de datos para captar y monitorizar los KPI, a fin de analizar cuáles son las temáticas, así como el tipo de canales que mayor interés generan en el ámbito del Derecho. Para ello, se ha empleado la herramienta Fanpage Karma que permite compilar los datos —relativos a diversos KPI— para, a partir de ahí, analizarlos y extraer las tendencias más relevantes. El periodo temporal estudiado abarca del 1 de febrero al 30 de abril de 2021, es decir, tres meses.

Descripción de la muestra

En cuanto a las características de la muestra seleccionada (*cf.* tabla 22.1), está compuesta por 24 cuentas de YouTube dedicadas a la publicación de contenidos jurídicos. A continuación, se detallan las características de cada una de ellas; concretamente, nombre de los canales, número de seguidores, enlace directo al canal en cuestión, temática y país. Para seleccionar la mencionada muestra —a fin de localizar aquellas con mayor popularidad— se ha realizado una búsqueda manual en YouTube con los siguientes resultados.

TABLA 22.1
Descripción de la muestra objeto de estudio

	Cuenta	Seguidores	Enlace	Temática	País
1	Parainmigrantes.info	206 K	https://n9.cl/arktp	Derecho de extranjería y nacionalidad	España
2	Miguel Carbonell	218 K	https://n9.cl/9sa82	Temática variada	México
3	Donna Alcalá	115 K	https://n9.cl/0ljsw	Emprendimiento en el sector legal y temática variada	España
4	Universidad Miguel Hernández de Elche	74,8 K	https://n9.cl/pt417	Material docente en derecho	España
5	IntlCriminalCourt	62,4 K	https://n9.cl/pgst0	Noticias sobre la Corte Penal Internacional	Derecho Internacional
6	Suprema Corte de Justicia de la Nación	60, 4 K	https://n9.cl/872qc	Información de carácter informativo sobre el tribunal en cuestión (máximo tribunal del país)	México
7	Canal del Congreso México	59,9 K	https://n9.cl/tvvql	Canal del Congreso. Medio de comunicación de servicio público, para reseñar y difundir la actividad del Poder Legislativo Mexicano.	México
8	Consejo de la Judicatura Federal México	44,1 K	https://n9.cl/a19mc	Canal de noticias del Consejo de la Judicatura Federal	México
9	IJJUNAM	44,7 K	https://n9.cl/z2kyl	Canal de noticias de la Instituto de Investigaciones Jurídicas	México
10	Instituto Nacional de Ciencias Penales	41,3 K	https://n9.cl/m7gfh	Canal de noticias del Instituto Nacionales de Ciencias Penales	México
11	Centro Universitario de Estudios Jurídicos	42,5 K	https://n9.cl/9f8dv	Material docente en derecho	México
12	Justicia TV	137 K	https://n9.cl/nrvyo	Publicación de contenidos informativos sobre la actividad judicial del país	Perú
13	Mateo Bueno Abogado	28,4 K	https://n9.cl/tqdr	Canal del abogado que da nombre al canal, especializado en Derecho de Familia y Derecho Penal	España

TABLA 22.1 (continuación)

	Cuenta	Seguidores	Enlace	Temática	País
14	DerechoUBA	26 K	https://n9.cl/80gqq	Canal oficial de la Universidad de Buenos Aires con publicaciones de materiales docentes, así como de las últimas novedades.	Argentina
15	inaimexico	18,7 K	https://n9.cl/qkdj	Canal que publica las últimas novedades del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales	México
16	Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)	19,9 K	https://n9.cl/pkw3u	Temas variados en materia de protección de derechos humanos	México
17	INDeJUR	17,1 K	https://n9.cl/2scoxx	Publicación sobre los avances científicos, así como docentes, del Instituto de Investigación para el Desarrollo Jurídico	Perú
18	Escuela Judicial Estado de México	13,6 K	https://n9.cl/nxjsn	Publicación de información relativa a las conferencias y eventos de la Escuela	México
19	El Derecho claro — Abogada Mónica Gil	8810	https://n9.cl/109ef	Experiencias relacionadas con el emprendimiento en el sector legal, así como píldoras sobre el Derecho español	España
20	CGNotariado	5320	https://n9.cl/avudqa	Videos sobre la actividad notarial seminarios y ruedas de prensa	España
21	Uchilederecho	5480	https://n9.cl/z2u2a	Noticias sobre la Universidad de Chile, así como material docente	Chile
22	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas UdeA	51210	https://n9.cl/6uxm8	Canal oficial de la Facultad que da nombre al canal (Universidad de Antioquia) con publicaciones sobre temas de actualidad, así como de materiales docentes	Colombia

TABLA 22.1 (continuación)

	Cuenta	Seguidores	Enlace	Temática	País
23	Facultad de Derecho UNAM	[no publicados]	https://n9.cl/ui072	Canal de noticias sobre una amplia temática, así como de material docente	México
24	CEJ Ministerio de Justicia	794	https://n9.cl/eo9tq	Canal de noticias sobre la actividad del poder judicial	España

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de YouTube

Instrumentos y procedimiento

Tal y como se ha indicado, el instrumento seleccionado para la compilación y la posterior compilación de los datos referentes a los KPI es Fanpage Karma, diseñada para tal fin, pues permite la monitorización, captación y tratamiento de los KPI de la muestra seleccionada. Además de la muestra, se han escogido las cien publicaciones más populares —con mayor número de Me gusta— para su estudio y extracción de resultados (*cf.* Resultados).

RESULTADOS

Fanpage Karma es una herramienta que nos permite hacer un análisis detallado de diferentes redes sociales, tales como Instagram, Facebook o YouTube, entre otras. Los KPI que le sirven como criterio de evaluación son muy diversos: número total de fans, crecimiento de los fans, interacción en las publicaciones, número de publicaciones al día, número de comentarios y Me gusta por comentarios, entre otros. A continuación, se presenta el análisis de algunos KIPs —como botón de muestra—. Concretamente, se han analizado el número de Me gusta, No me gusta, Crecimiento (acumulado) de reproducciones por día y el Crecimiento (absoluto) de seguidores al día y Número de comentarios por vídeo. En primer lugar, las cien publicaciones más relevantes del total de la muestra seleccionada —atendiendo al número de Me gusta, así como del Número total de comentarios— nos permite extraer conclusiones importantes el cuanto a la temática y tipo de canal que mayor interés suscita entre el público al que se dirige.

De la muestra de los 24 canales seleccionados y de las cien publicaciones más relevantes se extrae que los temas que mayor interés suscitan son aquellos relacionados con el Derecho Internacional Privado que se ocupa, de forma general, de las cuestiones relativas al proceso civil nacional, extranjería y nacionalidad; siendo, concretamente, los permisos de residencia en España, el arraigo social y la tramitación del visado los más populares.

Si bien es importante señalar que, aunque la muestra estudiada está compuesta por canales de contenido jurídico de habla hispana, los vídeos con mayor número de reproducciones relacionados con esa temática se refieren al caso concreto de España, es decir, podríamos concluir que la adquisición de la nacionalidad en España, el arraigo social —como autorización temporal de residencia— y el Plan de Choque para Expedientes de

Las mejores publicaciones: Número de Me gusta

Date	Message	Network	Page	Número de Me gusta	Número de comentarios (total)	Interacción de las publicaciones	Link
15 Apr 2021	???ARRAIGO LABORAL: Nuevos supuestos que DEBES conocer cuando has trabajado legalmente en España.???	YOUTUBE	Parainmigran es.info	2934	765	0.0183048482	Link
22 Mar 2021	?? ¿ÚLTIMA HORA Extranjería Nacionalidad Española.???	YOUTUBE	Parainmigran es.info	1691	761		Link
15 Mar 2021	???? Estado del Plan de Choque Marzo 2021 ??	YOUTUBE	Parainmigran es.info	1340	626		Link
08 Mar 2021	?? ¿???? Comienza el Plan de Choque 2021.???	YOUTUBE	Parainmigran es.info	1452	510		Link
18 Mar 2021	???? ¿Qué efectos tendrá el Plan de Choque en la Jura de Nacionalidad. @?????	YOUTUBE	Parainmigran es.info	720	460		Link
29 Mar 2021	???? ¿ÚLTIMA HORA PLAN DE CHOQUE NACIONALIDAD ESPAÑOLA! ????	YOUTUBE	Parainmigran es.info	902	450	0.0069170358	Link
05 Apr 2021	????? ¿ATENCIÓN: PLAN INTENSIVO DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA!	YOUTUBE	Parainmigran es.info	686	448	0.0057569806	Link
01 Mar 2021	???? Estado Actual Expedientes de Nacionalidad Española Marzo 2021 ??	YOUTUBE	Parainmigran es.info	1180	434		Link
10 Mar 2021	???? ¿Qué expedientes de nacionalidad se resolverán con el Plan de Choque.???	YOUTUBE	Parainmigran es.info	1627	365		Link
16 Feb 2021	Diplomado Juicio de Amparo I Sesión informativa I #10AñosDHH	YOUTUBE	Suprema Corte de	3797	344		Link
14 Apr 2021	?? Abogado de Extranjería ÚLTIMA HORA SOBRE EL PLAN DE CHOQUE	YOUTUBE	Parainmigran es.info	577	339	0.0046208583	Link

Figura 22.1. Las mejores publicaciones: Número de Me gusta

Nota. Fuente: Datos recogidos de la plataforma Fanpage Karma

Nacionalidad de 2021 son los temas más buscados por los usuarios en YouTube. Concretamente, el canal más popular, relacionado con la mencionada temática es Parainmigrantes.info. Se trata de una cuenta cuyos vídeos están dirigidos a abogados expertos en extranjería y adquisición de la nacionalidad española. Además, proporcionan información en relación con la tramitación de temáticas relacionadas con el Derecho de extranjería y la inmigración en España. A continuación, se procede a explicar brevemente en qué consisten, de forma sucinta, cada uno de los mecanismos señalados.

En primer lugar, el mencionado Plan de Choque de 2021 es una iniciativa llevada a cabo en el año 2021 por la administración española con el objetivo de agilizar la resolución de los expedientes de nacionalidad, puesto en marcha en España durante el año 2021.

En segundo lugar, nos detendremos en el Arraigo Social que es, actualmente —junto con el arraigo familiar y el arraigo laboral—, la principal guía para conseguir la residencia legal en España, tratándose esta de una autorización temporal de residencia. Este mecanismo está previsto legalmente en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social y por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Como se ha mencionado, el arraigo social es la opción más utilizada por los extranjeros que quieren regularizar su residencia en España y se basa en la existencia de vínculos fuertes con la comunidad y requiere, además, acreditación de permanencia continuada en España durante un periodo mínimo de tres años. Además, de forma general, se han de cumplir varios requisitos, a saber, carencia de antecedentes penales, no tener prohibida la entrada en España, tener vínculos familiares con nacionales españoles, así como contar con un contrato de trabajo por un periodo de un año. De esta manera, las publicaciones que abordan las temáticas mencionadas son aquellas que han recibido, además, mayor número de comentarios y de Me gusta. Asimismo,

1. Así, tal y como se muestra en el gráfico, los canales con mayor número de reproducciones corresponden a canales dedicados a la formación en Derecho. Concretamente, los
 2. que cuentan con un mayor número de visualizaciones son la Escuela Judicial del Estado
 3. de México, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México
 4. (UNAM), el Instituto Nacional de Ciencias Penales (también de México), Universidad de
 5. Derecho de Buenos Aires (UBA), así como la Universidad de Chile de Derecho. En terri-
 6. torio español, cabe señalar la Universidad Miguel Hernández de Elche (señalado en el
 7. gráfico). Así, no es casualidad que el este crecimiento de los canales, derivado del número
 8. de reproducciones, se esté produciendo en la actualidad, fundamentalmente motivado por
 9. la el covid-19, pues las universidades se han visto obligadas a adaptar su enseñanza y a
 10. adoptar nuevas metodologías de formación en línea y han encontrado en YouTube un
 11. recurso para la enseñanza de las ciencias jurídicas.

12. Cabe señalar, además, el crecimiento del canal de Parainmigrantes.info, cuyo tema
 13. principal es el que hemos señalado, esta es, el Derecho de extranjería y la adquisición de
 14. la nacionalidad española.

15. Se procede, a continuación, a analizar el KPI del crecimiento de seguidores por día
 16. (absoluto). Para ello, se ha generado la siguiente figura a partir de los datos compilados
 17. por Fanpage Karma (*cf.* figura 22.4):

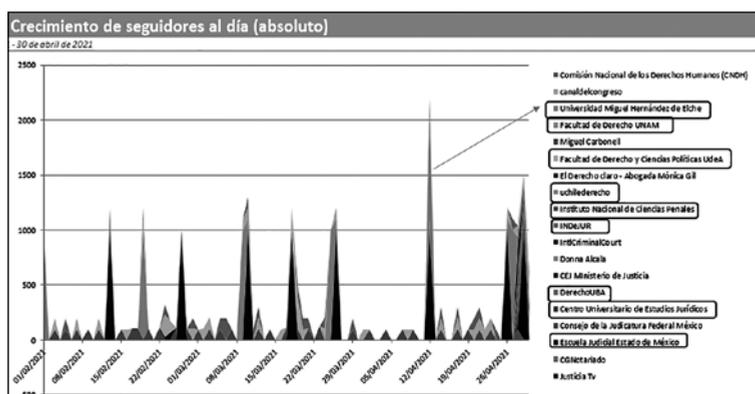


Figura 22.4. Crecimiento de seguidores por día (absoluto)

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos de la plataforma Fanpage Karma

Otra forma de estudiar el crecimiento y popularidad de los canales de YouTube, junto con los dos KPI anteriores —Crecimiento de reproducciones al día y número de Me gusta— es tomando en consideración el crecimiento de seguidores al día (*cf.* figura 22.4). En este sentido, se evidencia nuevamente (*cf.* figura 22.4) que los canales con mayor crecimiento son aquellos dedicados a publicar contenidos orientados a la formación en ciencias jurídicas, fundamentalmente, universidades. En la siguiente figura, se estudia el KPI correspondiente al número de comentarios por vídeo (*cf.* figura 22.5).

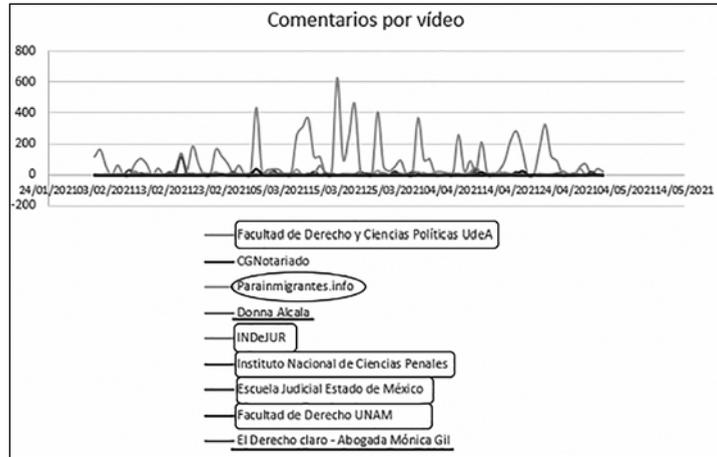


Figura 22.5. Número de comentarios por vídeo.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos de la plataforma Fanpage Karma

Asimismo, resulta de especial interés estudiar la temática de las publicaciones de la muestra que mayor número de comentarios ha recibido, pues de buena muestra de los temas que puedan resultar más controversiales entre la audiencia. De esta forma, cabe señalar que, una vez más, los canales dedicados a la formación —Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquía, Instituto Nacional de Ciencias Penales de México, Escuela Judicial de México y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México— y divulgación en ciencias jurídicas —INDEJUR, el Instituto de Investigación para el Desarrollo Jurídico— son los que mayor número de comentarios reciben en sus publicaciones, lo que es esperable pues podría tratarse de dudas que plantean los estudiantes en relación con las lecciones magistrales que reciben.

Cabe señalar, el canal de Parainmigrantes.info que se posiciona de una forma muy evidente por encima de los demás. Así, el vídeo que mayor número de comentarios que este canal recibió —según puede apreciarse en la gráfica— es el vídeo publicado el día 15 de marzo de 2021, cuya temática es el mencionado mecanismo para la adquisición de la nacionalidad española el mencionado Plan de Choque de 2021, y no es de extrañar pues fue, apenas unos días antes, el 5 de marzo, cuando se puso en marcha esta iniciativa por parte del gobierno español a fin de intentar agilizar los expedientes de nacionalidad española por residencia, así como las solicitudes de nacionalidad española.

Finalmente, cabe mencionar otros canales de YouTube como Donna Alcalá y El Derecho Claro-Abogada Mónica Gil, cuyos canales están destinados, fundamentalmente, a abogados, pues se comparten experiencias profesionales y consejos sobre emprendimiento en el sector legal.

Estudiados los KPI, en relación con la popularidad de los canales—que nos habíamos propuesto analizar —Número de Me gusta (*cf.* figura 22.1), Crecimiento acumulado de reproducciones por día (*cf.* figura 22.3), Crecimiento absoluto de seguidores por día (*cf.*

1. figura 22.4), Número de comentarios por vídeo (cfr. figura 22.5), se procede, a continua-
 2. ción, a analizar el número de No me gusta, en relación con las publicaciones que han
 3. tenido menos acogida han tenido entre por parte los consumidores de YouTube.
 4.
 5.
 6.
 7.
 8.
 9.
 10.
 11.
 12.
 13.
 14.
 15.
 16.
 17.

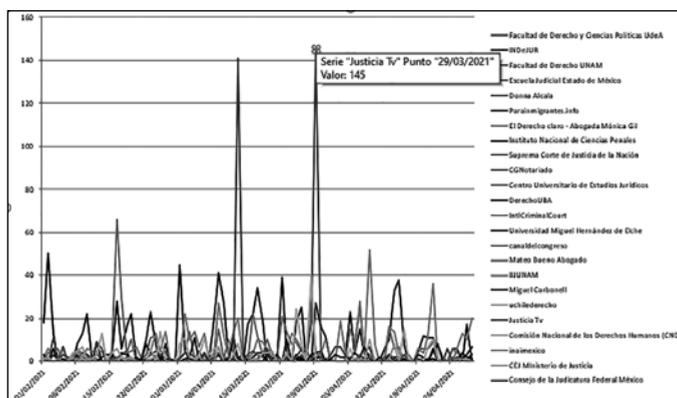


Figura 22.6. Número de No me gusta

18. Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos de la plataforma Fanpage Karma.
 19.

20. Es interesante comparar los canales más populares con aquellos que presentan mayor
 21. número de No me gusta. Así, según la información que podemos extraer de la tabla, no
 22. se aprecia un pico claro de No me gusta en relación con una determinada tipología de
 23. canales. Es decir, mientras que, como acabamos de ver con el estudio de los KPI que
 24. abordan la popularidad de los canales, las cuentas y publicaciones sobre Derecho de ex-
 25. tranjería y nacionalidad son, en relación con su temática, los más populares en relación
 26. con su temática, mientras que las cuentas que dedican sus publicaciones a contenidos re-
 27. lacionados con la divulgación y la formación en ciencias jurídicas —principalmente, uni-
 28. versidades— son las que mayor interés suscitan en cuanto a la tipología.
 29.

30. No se aprecia, sin embargo, pues no se puede concluir (cfr. figura 22.6) que una tipolo-
 31. gía o género de canales sean de menos interés que otros, pues los No me gusta se repar-
 32. ten de forma proporcional entre las diversas temáticas que cubren los diversos tipos de
 33. cuentas. Pesa a ello, cabe destacar los dos pronunciados picos de No me gusta recibidos
 34. por el canal de Justicia TV de Perú, que nace con el objetivo (cfr. tabla 22.1. Descripción
 35. de la muestra objeto de estudio) de informar a sobre la actividad judicial de los jueces en
 36. el país.
 37.

38. CONCLUSIONES

39. Es evidente que YouTube se ha configurado en los últimos años como una plataforma,
 40. no solo de entretenimiento sino también de publicación de contenidos de cote académico
 41. y científico, incluidas las ciencias jurídicas, siendo además una ventana de acceso para la
 42.
 43.
 44.

resolución de cuestiones jurídicas de calado social a través de pequeñas píldoras informativas. Así, las plataformas digitales ocupan un papel muy relevante en lo que divulgación de conocimientos se refiere, lo que ha generado un novedoso entorno de transferencia-aprendizaje de contenidos en materia jurídica dirigido, especialmente, a un público generalmente no especializado.

De esta manera, de los 24 canales sobre cuestiones jurídicas que conforman la muestra estudiada, los más populares en cuanto a su tipología son aquellas dedicadas a la docencia y la formación en ciencias jurídicas. En cuanto a la temática, los que generan mayor interés entre su audiencia son aquellos que abordan cuestiones relacionadas con el Derecho de extranjería y, concretamente, las cuestiones relativas a la adquisición de la nacionalidad española. Así, el arraigo social —como mecanismo para la obtención del permiso temporal por residencia en España—, así como el Plan de Choque de 2021 —que pretende agilizar los expedientes de adquisición de la nacionalidad española—, con el canal de Parainmigrantes.info entre los más populares. Si bien, los primeros —formación y divulgación de ciencias jurídicas— son los que más crecen en cuanto a número de seguidores y reproducciones—, lo que evidencia que el nuevo entorno social exige que el docente no sea un mero transmisor de contenidos, sino que es preciso establecer una metodología basada en la enseñanza centrada en la autonomía del estudiante y que este dirija su propio aprendizaje.

Por su parte, los segundos —canales dedicados al Derecho de extranjería y nacionalidad— son los que mayor número de comentarios reciben. En definitiva, se puede concluir que la transferencia y divulgación del conocimiento científico y centros de investigación a la sociedad a través de las redes sociales es una realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cobacho López, A. y Gálvez Muñoz, L. A. (2011). El empleo de YouTube en el estudio y la docencia del derecho constitucional. En Congreso Internacional de Innovación Docente (pp. 213-224). Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Ferchaud, A., Grzeslo, J., Orme, S. y LaGroue, J. (2018). Parasocial attributes and YouTube personalities: Exploring content trends across the most subscribed YouTube channels. *Computers in Human Behavior*, 80, 88-96. Doi:10.1016/j.chb.2017.10.041.
- López Frías, C. (2014). La interrelación entre las redes sociales específicas de la comunicación científica y las redes sociales de uso general. *Vivat Academia*, 127, 103-116. Doi:10.15178/va.2014.127.103-116.
- Moreno Solana, A. y Pérez del Prado, D. (2018). Introduciendo YouTube en el ámbito educativo universitario: video briefing para comprender el derecho del trabajo, el derecho sindical y el derecho procesal laboral. En A. M. Delgado García e I. Beltrán de Heredia Ruiz (eds.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* (pp. 247-262). Barcelona: Huygens.
- Ramírez Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 537-546.
- Rodríguez-Villalobos, M. C. y Fernández-Garza, J. (2017). Uso del recurso de contenido en el aprendizaje en línea: YouTube. *Apertura*, 9(1), 22-31. Doi:10.32870/ap.v9n1.1018.

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. Roig-Vila, R.; Mondéjar, L. y Lorenzo-Lledó, G. (2015). Redes sociales científicas. La *Web*
2. social al servicio de la investigación. *IJERI: International Journal of Educational Research*
3. *and Innovation*, 5, 170–183.
4. Trainor, K. J.; Andzulis, J. M.; Rapp, A. y Agnihotri, R. (2014). Social media technology usage
5. and customer relationship performance: A capabilities-based examination of social
6. CRM. *Journal of business research*, 67(6),1201-1208. Doi:10.1016/j.jbusres.2013.05.002.

- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

23

El uso del haiku para estimular la creatividad lingüístico-literaria y la mirada atenta desde una perspectiva de la didáctica de las lenguas y la sanación social

Francisco José Francisco Carrera y Elena Jiménez García¹

INTRODUCCIÓN

Volver al terreno de la poesía mínima puede parecer baladí, un esfuerzo que no dará ya fruto alguno después de tanto como se ha trabajado en el mundo académico y artístico. El haiku, con sus tres versos y sus 17 sílabas es una de las muestras más contenidas de material poético. Decía Han (2015) que «el haiku hace que el mundo *entero* aparezca en las cosas» porque «el mundo está manifiesto por completo en la patencia de las cosas entre el cielo y la tierra» y que por ello «nada permanece oculto; nada se retira a lo desconocido» (p. 32). Así, un poema mínimo se convierte en análogo de la totalidad y la totalidad deviene minúsculo suspiro en la construcción de cada cosa. Por ello, de una manera u otra, volver al haiku, es volver a abrir los secretos del mundo manifestado en la niñez: esas tardes infinitas de verano, ese frío invernal que encogía el alma, pero alegraba el corazón, el sabor de esos dulces favoritos, la risa de todos aquellos que amábamos en nuestro pequeño primer hogar en el mundo. Desde ahí, desde ese sentido de plenitud y protección podremos manejar mejor otros lugares menos amables, por así decirlo, pues es obvio que la vida tiene sus múltiples baches: «lentamente, muy lentamente, el mundo sólido en que nacimos se agrieta. La sociedad del bienestar empieza a no poder ser, y el futuro es incierto» (Romero, 2013, p. 12). Con esto en mente, llegar al haiku de nuevo, como a esa tierra que nos alimenta con sus recuerdos y nos hace bien, implica hacerlo de manera retroprogresiva en el sentido panikeriano. Retroprogresión como impulso mestizo, como hibridación manifiesta, necesidad de avanzar, de progresar de manera constante, pero siempre teniendo en mente el origen y apreciando todo lo que de bueno hubo y no tiene por qué ser descartado por la última tendencia de moda. Al fin y al cabo, como decía Pániker (2016):

toda la historia de la ciencia, e incluso de la cultura, se define por un movimiento de parcelación y alejamiento del origen que, paradójicamente, retroalimenta un impul-

¹ Universidad de Valladolid.

1. so de recuperar el origen perdido. Este impulso de retorno a lo real es (...) el que
2. genera el invento de mitos, ritos, símbolos; recursos para cubrir el desamparo, tanteos
3. para tenerse en pie y recuperar la seguridad perdida (p.103).
4.

5. En otro orden de cosas, cabe recordar que un haiku, pese a que muchas veces hagamos
6. lo contrario, busca «suspender el lenguaje, no provocarlo» (Barthes, 2014, p. 88). Esta
7. paradójica naturaleza, como veremos, estimula tanto la creatividad lingüístico-literaria
8. como la reflexión personal sobre cualquier proceso vital. En ese filo de la navaja, por lo
9. tanto, el docente puede encontrar mucha utilidad al usar el haiku como recurso didáctico
10. en diversos ámbitos disciplinares. Hablaremos primeramente de por qué el aula de didáctica
11. de las lenguas es un lugar idóneo para ello, al fin y al cabo, el haiku es un constructo
12. literario y anclado en una lingüisticidad evidente y esenciada. Desde esta perspectiva,
13. desde la potencialidad que se intuye en sus tres versos y diecisiete sílabas, el docente de
14. lenguas-literaturas puede encontrar, como veremos, diversas maneras de actuar en sus
15. clases.
16.

EL HAIKU EN EL AULA DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

17.
18.
19.
20. Sobre el haiku ya existen varios trabajos que el lector interesado puede consultar para
21. descubrir tanto su naturaleza como su uso en diversos contextos (Rodríguez-Izquierdo,
22. 1994; Haya, 2013; de la Fuente Ballesteros, 2005; Francisco Carrera, 2018). De este modo,
23. al observar con detenimiento la estructura poemática de la tal tipología literaria, podemos
24. observar con claridad que su uso en la clase de lengua y literatura se estima adecuado
25. para la lectura atenta y la creatividad.
26.

27. En lo que respecta a la lectura atenta, al enfrentarnos a un poema tan corto y comedi-
28. do en su manifestación tanto lingüística como temática, el docente puede planificar de
29. manera muy concreta su actuación en los dispositivos didácticos que desee implementar.
30. En la aceleración de nuestros tiempos y las tecnologías rápidas que frecuentamos, detener-
31. nos para leer con atención un poema de tres versos es en sí un desafío. El objetivo de
32. trabajo ha de permanecer en la intensión antes que en la extensión. Proponer la lectura
33. de uno o unos pocos haikus con los que podrán trabajar nuestros alumnos para así cen-
34. trar de manera clara su atención. Además, aquí se pide un esfuerzo paradójico, interpretar
35. adecuadamente y no sobre-interpretar lo que se dice, por así decirlo. Un poco volviendo
36. a una lectura prudente como la que se propone desde la Hermenéutica Analógica de
37. Mauricio Beuchot, donde la lectura e interpretación de un texto han de huir de univocis-
38. mos y equivocismos para buscar una vía intermedia que pueda acoger distintas interpre-
39. taciones, pero a la vez las jerarquice porque las habrá más cercanas a lo que el texto ori-
40. ginal dice que otras (Beuchot, 2009).

41. Aquí también observamos un juego de estilo en la manera de trabajar. Está relaciona-
42. do, obviamente, con una manera de acercarnos al mundo con sutileza, cuidado y profun-
43. do silencio. La propia sutileza de aquel que quiere acercarse de verdad a las cosas, a su
44. naturaleza más profunda. Ese cuidado que es parte de la atención, que busca entender sin
forzar aquello que se desea entender. Buscando cierto grado de aceptación de lo que es,

no de lo que uno quiere que otra cosa sea. El lector occidental siempre experimenta cierto grado de sorpresa ante un haiku porque generalmente asociamos la poesía a aspectos como la dificultad y un número de versos superior a tres, en cualquier caso. Así, leer un haiku se asemeja a mirar una flor, permítasenos la metáfora. Mirando con calma, dejando que los versos se posen, el observador acaba por ir haciéndose uno con el haiku, algo muy propio de la filosofía zen con la que el poema comparte cosmovisión. De esta manera, su lectura puede ayudarnos a redirigir nuestra mirada para que sea un poco más objetiva y esto es así porque cuando observamos algo lo hacemos desde las propias posibilidades de nuestra mirada (Han, 2015). Esta forma de aproximación desde la individualidad del lector a la objetualidad del texto es muy propiamente oriental, por esto hemos defendido en otros textos la importancia de alcanzar un patrimonio transcultural que nos ayude a entender mejor al otro, lo otro y a nosotros mismos a partir de contenidos lingüístico-literarios de otras culturas que nos sean lejanas (Francisco Carrera, 2018).

Al respecto de cómo el haiku puede estimular la creatividad de nuestros alumnos de idiomas-literaturas, cabe recordar una serie de aspectos. Para empezar y volviendo a Barthes (2014), el haiku tiene esa forma tan reconocible que parece que cualquier persona puede hacerlo. Este es uno de los aspectos que más nos interesa entender. La aparente simplicidad del haiku es, como suele pasar, engañosa. Si no queremos acabar reduciendo su esencia a una fórmula matemática, al escribir un haiku tendremos que utilizar parte de lo aprendido en su lectura atenta. Si leer un haiku ha de hacerse con calma, atención y cuidado, escribir un deberá de hacerse de la misma manera, pero con mayor intensidad al respecto. Los aspectos meramente formales no son difíciles de dominar, no solo para la clase de lengua o literatura materna, es de hecho un recurso muy útil en la clase de lenguas extranjeras. Son pocas las palabras, abundan los sustantivos, se recrean imágenes cotidianas, etc., todo ello hace que el alumno pueda moverse en su creación con cierta comodidad.

Por todo esto, sí es conveniente aquí avisar sobre el peligro de la producción «industrial» de haikus. Es en cierto sentido una manera de humanizar el mundo a través de la creación literaria. La idea que subyace es simple: bajar el ritmo para mirar mejor, para entender mejor y para crear mejor. Por un lado, esto ayudará a compensar la distracción tecnológica de la que habla Williams (2021), también nos hará conscientes de los peligros de lo que Sadin (2018) denomina humanidad aumentada y la administración digital del mundo y al fin y al cabo nos centrará en el aquí y ahora propio de un estado atento y meditativo desde el que actuar creativamente con una alta consciencia de ello. Todo esto es muy importante para entender la creación de un haiku y para proponer la producción cabal y atenta de los mismos.

Para concluir esta sección, convendría reflexionar sobre unas palabras de Tagore (2015):

En un poema lírico, la métrica y la idea están combinadas en una sola cosa. Si se las trata por separado, se revelan a sí mismas como dos fuerzas opuestas, y son comunes los casos en que no ha conseguido superarse ese antagonismo natural, lo que da lugar a la producción de malos poemas (p. 81).

1. De esta manera, es muy importante recordar todo lo dicho. Solo la lectura atenta nos
2. puede proporcionar las herramientas para alcanzar una posterior creación atenta. No
3. siempre se lee para escribir, eso es obvio, pero querer crear sin conocer la tradición y la
4. manera en que otros han realizado sus escrituras se antoja un error basal que debemos
5. evitar. Por eso, de manera didáctica, comenzaremos con la lectura, interpretación y co-
6. mentario de algunos haikus para en una fase posterior dedicarnos a la creación. En rela-
7. ción con esta etapa, consideramos que es bueno crear pocos haikus, pero significativos,
8. que se conviertan en poemas importantes para nuestros alumnos y eso sin duda se verá
9. reforzado si no son más de dos o tres a lo largo de un desarrollo didáctico unitario y
10. coherente. Pasemos por tanto ahora a ver otro posible uso del haiku en contextos educa-
11. tivos.

EL HAIKU COMO HERRAMIENTA DE SANACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

17. Queremos antes de empezar dejar claro qué entendemos por sanación social y educa-
18. tiva desde unos presupuestos didácticos. Nos estaríamos refiriendo a aquellas actuaciones
19. a través de dispositivos didácticos en constructos de ingeniería educativa diseñados para
20. dar respuesta a aspectos que el o los docentes consideran esenciales con respecto al bien-
21. estar educativo y social del alumnado con el que trabajan. De esta manera, para estas
22. páginas, quisiéramos centrarnos en cuatro aspectos que se pueden desarrollar con el uso
23. del haiku en el aula, ya no desde la didáctica de las lenguas sino más bien desde una
24. perspectiva más pedagógicamente integral. Estos aspectos, decimos, son los siguientes: la
25. prudencia, la mirada atenta, el cuidado y el silencio.

26. La prudencia es el arte de la justa medida, de no rebosar el vaso si tenemos sed, pero
27. tampoco quedarnos cortos. De esto el haiku sabe mucho, porque siempre ofrece lo sufi-
28. ciente, dejando fuera todo lo accesorio y sobrante. Esto nos ayuda a encontrar nuestro
29. propio centro, como reconoce Grün (2014). Esta prudencia es así proactiva, no nace del
30. miedo que atenaza o de una timidez mal entendida, es un saber estar en el mundo de
31. manera humilde y consciente, sin caer en necesidades creadas por otros o por nuestros
32. propios impulsos. Por ello, decíamos antes que es bueno trabajar prudentemente con los
33. haikus, siempre con mucha medida, y no caer en el error de verlo como un género tan
34. mínimo que es mejor leer y crear un número alto de los mismos. Antes, sin embargo,
35. conviene verlos como piedras preciosas que cuidar y atesorar. La mejor forma de hacerlo,
36. por supuesto, es desarrollando el arte de la mirada atenta.

37. La mirada atenta es ahora más necesaria que nunca, en estos tiempos rápidos hemos
38. de reaprender a mirar con sosiego y paciencia, volver a sorprendernos ante el mundo que
39. se despliega justo en frente de nuestros ojos. Esto nos ayudará a recordar de dónde veni-
40. mos y adónde nos conviene ir. Entendiendo que la digitalización que estamos viviendo es
41. una forma de anestesia ante lo real (Han, 2021), la mirada atenta hace que cobremos
42. consciencia de nuevo de nuestra apertura hacia esa realidad que cohabitamos con otros
43. seres humanos. Esto sin duda hará que reparemos en el otro de manera más adecuada,
44. pero también nos servirá para acceder a nuestra interioridad y esto debería posibilitar

modos de actuación en el mundo exterior más saludables. Pues bien, la mirada atenta es algo inherente al proceder con la lectura de un haiku. Debido a su supuesta forma mínima donde parece que nada puede pasar, el lector se ve obligado a actuar de una manera prudente y desarrollar una mirada profundamente atenta a todo lo que se dice y cómo se hace. A su manera, la mirada atenta es lo que impulsa el respeto hacia lo otro (Esquirol, 2006). Esto nos lleva además a promover estados de cuidado que repercutirán favorablemente en la salud de cualquier sistema social y educativo.

El cuidado se basa, según Esquirol (2015), en nuestra apertura sin dobleces a la sencillez de lo cotidiano. Esto, es obvio, va en consonancia con el espíritu del haiku que huye de lo fantástico para residir en lo más humilde, en los gestos del día a día, en la llegada de las estaciones y sus estados repetitivos, la vida más desnuda que se ofrece a la mirada, también desnuda, del hombre que quiere aprender a ver como si viera por primera vez. En palabras de nuevo de Esquirol (2021), estamos ante la herida abierta del mundo que se nos ofrece para que así no dejemos de asombrarnos ante lo más pequeño e insignificante. De hecho, este cuidado acabará desembocando en la generosidad más natural, algo que sin duda incidirá en la sociedad que habitamos, en el sistema educativo que nos forma desde nuestra primera infancia. Al respecto de la bondad, recordemos lo siguiente:

Un mínimo de posición, desde donde generar y abrir las manos. No es necesario acumular gran cosa. Precisamente porque desde una posición mínima ya se puede dar lo que no se tiene. Sí, lo decimos bien: dar lo que no se tiene, porque se crea al dar. La generosidad no consiste en dar lo que te sobra, sino lo que eres. Y darse no exige tenerse de antemano, sino crearse justo en el acto de dar. Por este motivo, el amor es creador, porque su realidad misma es creación. El que ama no necesita tener para dar. El hecho de amar ya es donación. Y, por la misma razón, al dar, nada se pierde, ni nada disminuye, sino que, muy al contrario, donde se gana (Esquirol, 2018, pp. 100-101).

De esta manera, prudentemente, con esa mirada atenta que se basa en el respeto y que promueve el cuidado como una forma de ser habitual, el haiku también nos ayuda a promover estados de silencio que repercutan en una interioridad más sana y consciente de uno mismo, del otro y de lo otro.

El silencio nos lleva a un bienestar simplemente anclado en la realidad del estar vivo, no se basa en otros aspectos exteriores que nos producen placer, que pueden ser más atractivos. Por eso, conviene recordar que promover estados meditativos alimentados de silencio es una buena manera de silenciar nuestro interior (d'Ors, 2015). Ese silencio está en cada lectura atenta, prudente, cuidadosa de un haiku. De la misma manera, crear un haiku debería fundamentarse en el silencio, la prudencia, el cuidado y la atención. Así, todos estos factores se retroalimentan y son parte esencial en el trabajo didáctico con los haikus por lo que a su vez se promueven para que los alumnos puedan practicarlos y experimentarlos.

CONCLUSIÓN

Decía Mèlich (2021) que «la existencia humana se caracteriza por poder ser siempre de otro modo» (p. 34). Por ello, consideramos que es bueno estar muy centrados al respecto de qué materiales elegimos para trabajar con nuestros alumnos en el aula. Es importante acudir a los especialistas que nos pueden ayudar cuando algo va mal educativa y socialmente, pero tampoco debemos olvidar que hay mucho de responsabilidad individual (Gadamer, 1996) en los procesos de mejora. Por todo ello, consideramos que estos procesos que hemos venido aquí destacando (lectura atenta, creatividad literaria, prudencia, mirada atenta, cuidado y silencio) pueden ser promovidos por el uso del haiku en nuestros contextos educativos; con ello, podremos aspirar a la ejecución de otros procesos de mejora socioeducativa que nos lleven a sociedades más saludables y con mejores estilos de vida. Por eso es tan importante la responsabilidad de cada uno, recordemos que «el hombre es un animal simbólico, lo que significa que toda realidad objetiva, exterior, pasa necesariamente por el prisma de su realidad interior, de su subjetividad, que, por así decir, la digiere haciéndola significativa» (San Miguel de Pablos, 2014, p. 39). Con esto en mente, solo cabe señalar que tendremos que poner mucha atención con respecto a qué aspectos convienen que sean más significativos para nuestros alumnos. Trabajo arduo para los docentes, es evidente, pero también apasionante, valioso y necesario.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (2014). *El imperio de los signos*. Barcelona: Seix Barral.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, D. F.: Ítaca.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- Esquirol, J. M. (2018). *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana*. Barcelona: Acantilado.
- Esquirol, J. M. (2021). *Humano, más humano. Una antropología de la herida infinita*. Barcelona: Acantilado.
- Francisco Carrera, F. J. (2018). «Didáctica de la lengua inglesa a través de la poesía japonesa». Una mirada hacia un patrimonio transcultural. En de la Fuente, R. y Munilla, C. *Visiones transdisciplinarias en torno a Patrimonio, Creatividad y Poesía*. Valladolid: Verdéis Didáctica.
- De la Fuente Ballesteros, R. (2005). *Haijin. Antología del haiku*. Madrid: Hiperión.
- Gadamer, H. G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- Grün, A. (2014). *El arte de la justa medida*. Madrid: Trotta.
- Han, B.-C. (2015). *Filosofía del budismo zen*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad paliativa*. Barcelona: Herder.
- Haya, V. (2013). *Awake. Iniciación al haiku japonés*. Barcelona: Kairós.
- d'Ors, P. (2015). *Bibliografía del silencio*. Madrid: Siruela.

l uso del haiku para estimular la creatividad lingüístico-literaria

- Pániker, S. (2016). *Asimetrías. Hibridismo y retroprogresión*. Barcelona: Kairós. 1.
- Mélich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona: Tusquets. 2.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (1994). *El haiku japonés*. Madrid: Hiperión. 3.
- Romero, J. M. (2013). *Tao. Las enseñanzas del sabio oculto*. Barcelona: Kairós. 4.
- San Miguel de Pablos (2014). *La rebelión de la consciencia*. Barcelona: Kairós. 5.
- Sadín, E. (2018). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra. 6.
- Tagore, R. (2015). *Pájaros y luciérnagas. Pensamientos y aforismos*. Barcelona: Ariel. 7.
- Williams, J. (2021). *Clics contra la humanidad. Libertad y resistencia en la era de la distracción tecnológica*. Barcelona: Gatopardo Ediciones. 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



24 Un innovador entorno para el aprendizaje de lengua: el caso de Instagram

Mercedes Gil-Lamata¹, Lorena Arce-Romera² y Raquel Lozano-Blasco³

INTRODUCCIÓN

La incursión de las plataformas digitales y las redes sociales ha revolucionado la divulgación del conocimiento. Este cambio ha provocado la aparición de nuevas metodologías educativas en línea, siendo la enseñanza de idiomas una de las protagonistas de este nuevo paradigma. Así, de forma general, las redes sociales se han configurado como un espacio de interacción (Burnette, Kwitowski y Mazzeo, 2017) y, en el caso concreto de Instagram, el papel del *influencers* es el eje central de la publicación, siendo incluso objeto de interés para campañas de publicidad de las empresas (Weismueller, Harrigan, Wang y Soutar, 2020). En la actualidad el perfil de *instagramers* es muy variado, pues va desde las publicaciones sobre las últimas tendencias en temas relacionados con la belleza y moda hasta temáticas que abordan la salud y el bienestar, entre otras. Sin embargo, ha surgido un nuevo perfil de *influencer* que dedicado al contenido educativo sobre materias específicas, como es el caso que nos ocupa: la enseñanza de segundas lenguas y, concretamente, del inglés. En efecto, es necesario hacer referencia a la especificidad de la naturaleza de este tipo de contenidos y de modalidad de comunicación. De esta manera, el análisis de sentimiento —al que nos referiremos más adelante— en las redes sociales muestra rasgos unívocos en la polaridad, es decir, discernir si la publicación tiene una orientación positiva, negativa o neutra. Así, una publicación será positiva si en ella se proyecta una visión bucólica de la cotidianidad (Peres et al., 2020; Vizcaino-Verdu y Aguaded, 2020). En otras palabras, abundan los textos optimistas, mientras que los textos críticos no tienen tan buena acogida, en especial en la red social de Instagram (Vizcaino-Verdu y Aguaded, 2020). En cuanto a los elementos que caracterizan a este tipo de comunicación, esta modalidad comunicativa presenta un

¹ Universidad de Zaragoza.

² Universidad de Valladolid.

³ Universidad de Zaragoza.

1. componente fáctico, en el que se usa un lenguaje que busca la participación activa de
2. sus seguidores y pretende aumentar el compromiso de su audiencia en relación con sus
3. publicaciones educativas y académicas. Es decir, su comunicación es fruto de un punto
4. de encuentro entre el contenido educativo y los elementos coloquiales para captar y
5. mantener la atención de sus seguidores. En otras palabras, se establece una relación
6. parasocial entre el *influencer* y la comunidad digital (Bhatia, 2018). Si bien, la comuni-
7. cación no finaliza con la publicación del contenido, ya sea en formato vídeo, historia o
8. mensaje, sino que esta interacción continúa mediante diversidad de KPI que se expresan
9. en forma de Me gusta, comentarios e interacción de los seguidores. Es la interacción
10. *instreamer*-seguidor mediante los mensajes lo que les posiciona como *influencers* com-
11. prometidos con sus seguidores (Bhatia, 2018 y Lange, 2014). Por otro lado, en estas
12. publicaciones suelen emplearse los conocidos como *hashtags*, un breve texto encabezado
13. por el símbolo # que aumenta el posicionamiento *web* y logra en ocasiones convertirse
14. en viral, es decir, se produce un crecimiento exponencial del uso de dicha expresión,
15. extendiéndose por toda la comunidad digital (McGoogan, 2017; Lipsman, Mudd, Rich
16. y Bruich, 2012). Así pues, la educación no queda al margen de esta realidad, es por ello
17. por lo que el uso de las redes sociales —como medios de aprendizaje y transformación—
18. han creado nuevos modelos de proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera, estos
19. *instreamers*, que publican contenidos dedicados a la enseñanza, han logrado romper la
20. barrera del tiempo y del espacio. Es decir, consiguen que el aprendizaje ocurra en cual-
21. quier momento y en cualquier lugar, cumpliendo con los principios básicos del *m-learning*
22. —o aprendizaje electrónico móvil— (Franklin, 2011). Se alcanza así tanto un
23. aprendizaje formal como informal de forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje se
24. adapta a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje del receptor (Sharples et al.,
25. 2009).

26. Se define, a continuación, el objetivo del estudio, siendo este monitorizar y estudiar
27. los perfiles de Instagram dedicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

28. Las hipótesis de partida son las que se muestran a continuación:

29.
30. H1: Los *influencers* de idiomas que lideran en términos de Me gusta, también lo hacen
31. en términos de comentarios.

32. H2: Los contenidos que más Me gusta consiguen son los que tienen una polaridad
33. positiva.

34. H3: Existe un elevado compromiso entre la audiencia receptora y el *instreamer*.

35. 36. 37. METODOLOGÍA

38.
39. La metodología abordada es la de *social media* mediante la monitorización de los di-
40. ferentes KPI y la aplicación del análisis de sentimientos mediante algoritmos para el estu-
41. dio de la polaridad de las publicaciones más relevantes. A continuación, se procede a
42. realizar la descripción de la muestra (*cf.* figura 24.1), seguida de la descripción del diseño
43. del análisis y procedimiento que se ha seguido para ello.
44.

Descripción de la muestra

La muestra objeto de estudio está compuesta por 24 cuentas de Instagram dedicadas a la enseñanza de idiomas. Seguidamente, se procede a presentar la tabla 23. 1 donde se especifican las características de dichas cuentas.

TABLA 23. 1
Muestra objeto de estudio

	Cuenta	Seguidores	Enlace de acceso
1	ewa.english	4.292.862	https://www.instagram.com/ewa.english/
2	bbclearningenglish	2.937.969	https://www.instagram.com/bbclearningenglish/
3	englishwithnab	718.544	https://www.instagram.com/englishwithnab/
4	aprendamosingles	406.261	https://www.instagram.com/aprendamosingles/
5	aprenderingles	356.000	https://www.instagram.com/aprenderingles/
6	english.with.sheila	269.186	https://www.instagram.com/english.with.sheila/
7	savewithstories	256.017	https://www.instagram.com/savewithstories/
8	englishyourwaybr	231.264	https://www.instagram.com/englishyourwaybr/
9	pronunciationwithemma	184.620	https://www.instagram.com/pronunciationwithemma/
10	tips_para_aprender_ingles	162.230	https://www.instagram.com/tips_para_aprender_ingles/
11	redtedart	77.679	https://www.instagram.com/redtedart/
12	englishwithmax	70.471	https://www.instagram.com/englishwithmax/
13	teaching2and3yearolds	58.409	https://www.instagram.com/teaching2and3yearolds/
14	englishnabstory	54.415	https://www.instagram.com/englishnabstory/
15	aprenderinglesrapidoyfacil	48.177	https://www.instagram.com/aprenderinglesrapidoyfacil/
16	nativeenglishgl	31.978	https://www.instagram.com/nativeenglishgl/
17	woodwardenglish	30.149	https://www.instagram.com/woodwardenglish/
18	marine	24.674	https://www.instagram.com/marine/
19	mavisclass	22.546	https://www.instagram.com/mavisclass/
20	alberto_alonso	20.826	https://www.instagram.com/alberto_alonso/
21	diegotheteacher	13.805	https://www.instagram.com/diegotheteacher/

TABLA 23. 1 (continuación)

	Cuenta	Seguidores	Enlace de acceso
22	thestorieswereal	13.690	https://www.instagram.com/thestorieswereal/
23	fun.a.day	6.285	https://www.instagram.com/fun.a.day/
24	taminglittlemonsters	4.415	https://www.instagram.com/taminglittlemonsters/

Nota. Fuente: elaboración propia

Tal y como puede observarse en la tabla 23. 1 se detalla el nombre de las cuentas, número de seguidores —ordenados de forma descendente—, así como su correspondiente enlace de acceso a Instagram. Descrita la muestra, se procede, a continuación, a detallar el diseño del estudio y procedimiento que se ha seguido.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El periodo temporal que se ha estudiado ha sido de tres meses, concretamente, desde el 1 de febrero de 2021 hasta el 30 de abril de 2021. En cuanto al procedimiento abordado, en primer lugar, se ha utilizado la plataforma de análisis de mercado HypeAuditor, que permite obtener un listado de los perfiles de Instagram más importantes en la categoría de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Posteriormente, se ha empleado la herramienta Fanpage Karma, para la monitorización y captación de la muestra seleccionada, basada en la minería de datos o *big data*. Así, se han obtenido los KPI más relevantes de las 24 cuentas objeto de estudio. A continuación, se ha llevado a cabo un análisis de sentimiento mediante Meaning Cloud, que se realiza mediante reconocimiento de algoritmo para estudiar la polaridad y emotividad de los mensajes emitidos. Este programa basa su patrón de reconocimiento en la teoría de la rueda de las emociones Robert Plutchik (2001).

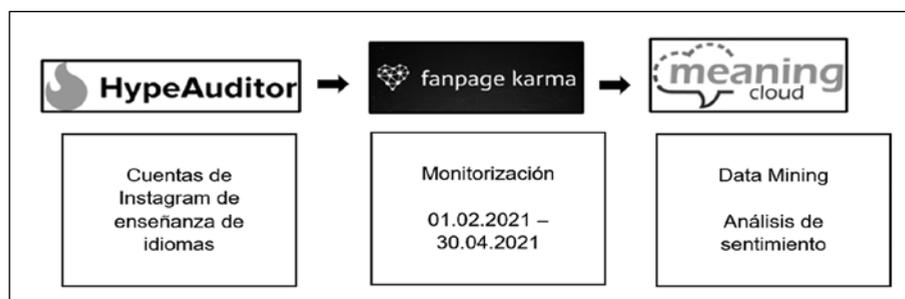


Figura 24.1. Procedimiento llevado a cabo para el análisis

Nota. Fuente: elaboración propia

De la figura 24.1 se extrae la manera en la que se ha procedido para la realización del análisis objeto de estudio, de manera sucinta, así como las principales herramientas utilizadas.

RESULTADOS

En los resultados se aborda, en primer lugar, el análisis de los diferentes KPI, así como la polaridad encontrada en las publicaciones. En segundo lugar, se aborda un análisis semántico de las publicaciones más relevantes. A continuación, se presenta la figura 24.2 donde pueden observarse las cuentas de Instagram más importantes en función del número de Me gusta.

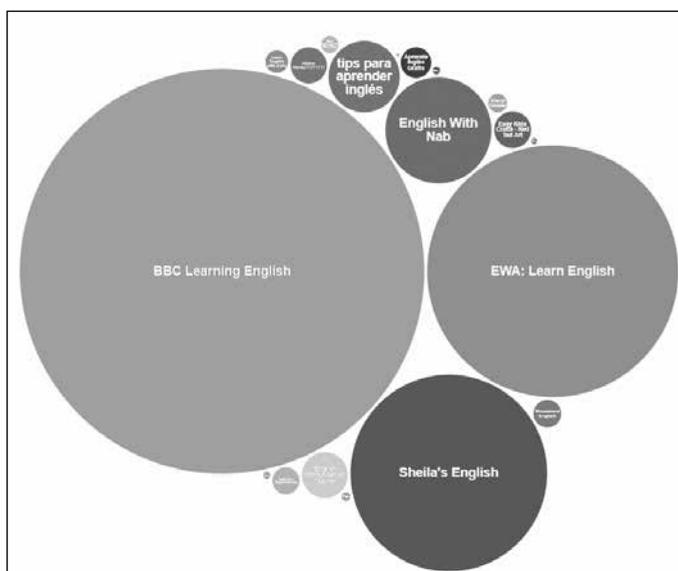


Figura 24.2. Cuentas de la muestra en función del número de me gusta de sus publicaciones

Nota. Fuente: elaboración propia realizada con Flourish (link de acceso con mayor detalle):

Así, se evidencia que BBC Learning English lidera notablemente la lista con la publicación con mayor número de Me gusta con 2.332.587, seguido de EWA: Learn English con 899.519 Me gusta y de Sheila's English con 550.907. Los lugares cuarto y quinto lo ocupan English with Nab con 160.013 y Tips para aprender inglés con 72.111 Me gusta, respectivamente.

Finalmente, se lleva a cabo un análisis semántico de las publicaciones más relevantes. Para ello, se analiza mediante una nube de palabras, lo que permite comprobar, de manera visual, las palabras claves más utilizadas en las mejores publicaciones de las cuentas de Instagram de las cuentas de la muestra.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



Figura 24.3. Nube de palabras de las publicaciones más importantes de las cuentas objeto de estudio

Nota. Fuente: elaboración propia con la herramienta Wordcloud

En la figura 24.3 se representan las palabras más repetidas en las publicaciones de las 24 cuentas objeto de estudio. En total está compuesto por 992 mensajes que acompañan como pie de texto a las publicaciones desde el 1 de febrero hasta el 30 de abril de 2021. Como el tamaño de la fuente de la propia nube indica, las palabras más relevantes y que más peso tienen en las publicaciones son: *English*, *englishteacher*, *learnenglish*, *vocabulary*, *grammar* e inglés.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los resultados arrojan luz sobre el rol de los *influencers* en la ciencia y, especialmente, en la Universidad y en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. De manera concreta, tras la realización del presente estudio se evidencia que Instagram se ha posicionado recientemente como una plataforma digital polivalente, pues, aparte de servir para el entretenimiento, también lo hace para la divulgación de contenidos académicos y educativos.

De esta manera, Instagram destaca por su gran utilidad y eficiencia como plataforma para la enseñanza de idiomas, siendo el inglés la lengua extranjera por excelencia utilizada por los *influencers*. Otra cuestión a destacar es la concerniente a que tanto los *instagramers* de idiomas como aquellos que se definen a sí mismos como «generadores de contenido y de tendencia» utilizan los *hashtags* como medio de posicionamiento web (McGoogan, 2017 y Lipsman et al., 2012). En este sentido, se encuentra como dichos *instagramers* se hacen eco en gran medida de los retos sociales de forma que los emplean para captar la atención de sus seguidores (Bhatia, 2018). En último lugar, indicamos que la presente investigación abre nuevas líneas de investigación, dejando abierta la posibilidad de realizar un análisis cualitativo exhaustivo sobre el contenido que publican las cuentas de enseñanza de idiomas, así como la aplicar el estudio a otros géneros y temáticas.

REFERENCIAS

- Bhatia, A. (2018). Interdiscursive Performance in Digital Professions: The Case of YouTube Tutorials. *Journal of Pragmatics*, 124, 106–20. Doi: 10.1016/j.pragma. 2017.11.001.
- Burnette B. C., Kwitowski, M. A. y Suzanne, E. M. (2017). I Don't Need People to Tell Me I'm Pretty on Social Media: A Qualitative Study of Social Media and Body Image in Early Adolescent Girls. *Body Image*, 23, 114–25. Doi:10.1016/j.bodyim.2017.09.001.
- Franklin, T. (2011). Mobile learning: at the tipping point. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 261–275.
- Lange, P. (2014). Commenting on YouTube rants: Perceptions of inappropriateness or civic engagement? *Journal of Pragmatics*, 73, 53–65. Doi:10.1016/j.pragma.2014.07.004.
- Lipsman, A., Mudd, G., Rich, M. y Bruich, S. (2012). The power of «like»: How brands reach (and influence) fans through social-media marketing. *Journal of Advertising Research*, 52(1), 40–52. Doi:10.2501/JAR-52-1-040-052.
- McGoogan, C. (2017). *Hashtag turns 10: Seven facts you didn't know about the trending symbol*. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/technology/2017/08/23/hashtag-turns-10-seven-facts-didnt-know-trending-symbol/>.
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M. y Vavoula, G. M. (2009). Mobile Learning: Small devices, Big issues. En N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder y S. Barnes. (Eds.) *Technology-Enhanced Learning* (pp. 239-249) Dordrecht: Springer.
- Peres, R., Talwar, S., Alter, L., Elhanan, M. y Friedmann, Y. (2020). Narrowband Influencers and Global Icons: Universality and Media Compatibility in the Communication Patterns of Political Leaders Worldwide. *Journal of International Marketing* 28(1), 48–65. Doi:10.1177/1069031X19897893.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist*, 89(4), 344-350. Doi:10.1511/2001.28.739.
- Vizcaino-Verdu, A. y Aguaded, I. (2020). Análisis de sentimiento en Instagram: polaridad y subjetividad de cuentas Infantiles. *Revista de Estudios de Comunicación*, 25(48), 213–29. Doi:10.1387/zer.21454.
- Weismueller, J., Harrigan, P., Wang, S. y Soutar. G. N. (2020). Influencer Endorsements: How Advertising Disclosure and Source Credibility Affect Consumer Purchase Intention on Social Media. *Australasian Marketing Journal*, 1, 160-170. Doi:https:10.1016/j.ausmj.2020.03.002.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



25 Análisis de la atención a la diversidad en la institución libre de enseñanza

Jose Ángel Otero Doval¹

INTRODUCCIÓN

Uno de los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza menciona que «al menos teóricamente, cada muchacho necesita un plan de estudios especial, adecuado a su vocación y sus condiciones» (Palacios, 2018, p. 277).

En el presente escrito se pretende realizar la investigación y análisis de la atención recibida por los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en las escuelas que seguían el proyecto pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza. En él se estudiarán sus principios de trabajo que se puedan relacionar con la Atención a la Diversidad, además de las metodologías de trabajo utilizadas en los centros seguidores de este proyecto.

Según Manuel Bartolomé Cossío, uno de sus miembros más reconocidos, «la educación no puede operar con educandos iguales. No puede simplemente porque no existen. Siendo ley suprema de la educación es tratar a cada educando de acuerdo con las características propias de su individualidad» (Xirau, 1999, p. 113).

En esta investigación se realizará un análisis de los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, para posteriormente analizar individualmente observaremos individualmente las descripciones y metodologías que se seguían con cada uno de los tipos de alumnado clasificado en la actualidad como con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), además de otras medidas de Atención a la Diversidad seguidas para aquellos alumnos y alumnas que no estén clasificados como ACNEAE en la actualidad, pero en esa época sí necesitaban de atención educativa específica. Finalmente, se realizará una reflexión y comparativa sobre los aportes que ha hecho la Institución Libre de Enseñanza en la forma en la que se atiende a la diversidad en los centros educativos de la actualidad.

Se considera importante este trabajo principalmente para la formación inicial de futuros docentes, puesto que a uno de los problemas que existe en los métodos de formación

¹ Universidad de Burgos.

1. inicial a docentes en la actualidad es la falta de formación sobre historia de la educación
2. y la habitual consideración de que el modelo de educación actual es una constante evolu-
3. ción en positivo de la educación del pasado, por lo que no es necesario aprender sobre la
4. educación del pasado incluso cuando esta última es muy interesante, ya que se pueden
5. sacar aspectos positivos de la educación pasada, además de ver y analizar aquellas prác-
6. ticas cometidas que consideremos incorrectas.
7.
8.

¿QUÉ FUE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA?

9.
10.
11. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue un modelo pedagógico innovador en la
12. época en la que estuvo activa, desde su fundación en 1876 por un grupo de catedráticos
13. con filosofía krausista que defendían la libertad de cátedra y se negaban a ajustar sus
14. enseñanzas a ningún dogma, hasta que se el sistema educativo franquista en 1939 (Jimé-
15. nez-Landi, 1987).

16. Buscaba que la educación española tuviera el potencial de la educación que existía en
17. el resto de Europa por aquel entonces, considerando la unión entre sociedad y educación
18. como la base para conseguir un mundo mejor. Apostaba por una escuela en la que todos
19. los estudiantes tienen cabida, siendo ajena a ideales religiosos, filosóficos o políticos, pro-
20. moviendo la investigación personal y el trabajo fuera del aula, eliminando los exámenes y
21. sistemas de premios y castigos, siendo el premio la adquisición de nuevos conocimientos
22. y la pasión e inquietud por aprender y saber cada vez más (Choi, 2011).

23. La ILE no entendía la educación como si fuera un instrumento del Estado, para ellos
24. servía una función social cuya misión principal era impartir una formación general a to-
25. dos los ciudadanos/as, sin hacer ninguna distinción de sexo, religión, clase social o situa-
26. ción económica, de modo que les permita desenvolverse como personas (Xirau, 1969).

27. Uno de sus objetivos era promover la autonomía e individualidad de los discentes, por
28. ello dominaba el método intuitivo en las aulas, que se veían como lugares para comprobar
29. lo aprendido y para aprender a trabajar, no para repetir aprendizajes memorísticos. Del
30. mismo modo, no consideraban que los libros de texto fueran necesarios, siendo el objetivo
31. aprender por placer, jugando, deleitándose y con un crecimiento propio positivo.

32. También fueron de los primeros en incluir actividades fuera del aula, principalmente las
33. salidas al campo y otras excursiones. Las actividades fuera del aula es uno de los aspectos
34. con los que más se relaciona a la ILE en la actualidad debido a su innovación en ello, sien-
35. do su principal objetivo que el alumnado se relacionase con su entorno y que sacara prove-
36. cho de todos los recursos posibles, como la naturaleza o los museos. (Maso, 2014).

37. Pensaban en la coeducación como un principio esencial en la escuela y no veían nin-
38. gún fundamento para separar sexos ya fuera en familia, en la escuela o en la sociedad. La
39. coeducación era imprescindible para la formación del carácter moral y necesario para
40. acabar con la abismal desigualdad que sufrían las mujeres de la época. Era necesario que
41. las mujeres tuvieran recursos educativos para que la desigualdad fuera cada vez menor
42. (Giner, 1900).

43. Es destacable la importancia del papel de la Institución Libre de Enseñanza como
44. proyecto pedagógico, dado que supuso la entrada en España de teorías pedagógicas y

científicas extranjeras e influyó para que se emprendieran una serie de reformas en políticas jurídicas, educativas y sociales en nuestro país, algo que comenzó siendo una universidad alternativa se convirtió rápidamente en una de las escuelas más innovadoras de Europa.

Consideraban que la formación debía comenzar en los primeros años de vida, y los principios que se siguen en el mismo deberían continuar hasta la universidad. Esto no sería posible sin la labor de los docentes ya que, como decía Franciso Giner de los Ríos, una de las figuras fundamentales de la ILE, es necesario transformar las antiguas aulas, suprimir la cátedra del maestro y romper las masas de estudiantes por un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, hablan y discuten (Giner, 1927).

Se puede observar que los principios pedagógicos de la ILE buscaban la universalidad, publicándose mediante el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, llegando a ser en su momento la revista científica más barata de España. Buscando la regeneración social, física y moral, los principios se recogían en las contraportadas de los diferentes números del boletín (P. Celada, comunicación personal, 20 de mayo de 2021; Seage, Guerrero y Quintana, 1986).

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA ENTRE 1876 Y 1939

Durante el siglo XIX las leyes tenían un fuerte carácter represor y el principal objetivo era impedir la mendicidad, mientras que la atención a las necesidades de las personas pobres y marginados, así como a las personas con discapacidad, era asumida por la Iglesia y por los municipios a través de los albergues y las casas de misericordia (Ruiz-Rodrigo, 2003).

Ya a principios del siglo XX se comenzó a abordar la creación de una estructura institucional que ofreciera apoyo a la educación de las personas con discapacidad. Se creó una conciencia social en torno a los derechos de las personas con discapacidad y la búsqueda de métodos para la generación y coordinación de políticas públicas, propiciando la búsqueda de respuestas eficaces (Jiménez-Lara y Huete-García, 2010).

Se hacía hincapié en la necesidad de adaptar al individuo dentro del entorno que le rodeaba, es decir, a nivel social y a nivel familiar. La educación tenía un papel fundamental para que las personas con discapacidad realizaran las actividades necesarias para poder desenvolverse con la mayor independencia posible (Dawson, 1935).

Giner consideraba que el tratamiento de «todo tipo de clases de anormales: sordomudos, idiotas, vagabundos, locos, prostitutas, lisiados, ciegos, paralíticos, etc., sin excepción alguna, es un tratamiento educativo. De este modo, todas las instituciones dedicadas al tratamiento de estas personas deben ser escuelas, no asilos» (Vázquez-Romero y Manzanero, 2009, p. 44).

Además, el mismo Giner destacaba el papel de Daniel Fuchs, un especialista que estudió los déficits de los menores en diferentes grupos según su tipo de discapacidad o anomalía, por haber «abrazado los defectos de los niños en tres grupos: defectos de los normales, de los anormales y de los deficientes». Buscaba indicar los medios individuales

1. y sociales propios para realizar un tratamiento especial de cada persona, haciendo uso de
2. la psicología y la fisiología, así como del examen de las condiciones sociales, económicas
3. y culturales (Giner, 1900, p. 230).

4. La inferioridad en la que se encontraban las personas con cualquier tipo de discapa-
5. cidad era evidente debido a causas como la inadecuada formación de los profesores, la
6. falta de más aulas respecto al número de alumnos o las débiles políticas existentes que se
7. daban en aquel entonces. El avance en este ámbito era notable respecto al pasado, pero
8. también veían que era necesario fomentar una mayor integración educativa de los estu-
9. diantes con discapacidad, por lo que era necesario centrarse únicamente en ellos y en sus
10. discapacidades, abarcando todos los aspectos de las mismas (Aisa, 1994).

11. En cuanto al diagnóstico de la discapacidad, se había destacado a principios del siglo
12. XX la importancia de realizar un diagnóstico correcto para entender cuáles eran las nece-
13. sidades que tenían y poder realizar de este modo un buen trabajo conjunto entre los dife-
14. rentes profesionales, con el tiempo se intensificó el realizar diagnósticos más específicos
15. (Canellas, 2014).

16. Autores como Villalba (1932) creían que era importante conocer los aspectos sociales
17. de la persona con discapacidad para poder hacer un buen diagnóstico. Es por ello que en
18. esa época se crearon pruebas destinadas a conocer y promover el progreso del estudiante,
19. como la escala de edad mental Binet-Simon, creada en 1903 (Siegler, 1992).

20. Era muy importante tener en cuenta factores extrínsecos de la persona, tales como la
21. falta de escolaridad, el cambio frecuente de escuela, el desconocimiento del idioma, etc.
22. Por ello, en 1907 se establecieron pautas y normas para este tipo de exámenes, comparado
23. al estudiante con la media de un grupo de menores colocados en igualdad de condiciones
24. de enseñanza y ambientales. (Castella, 2014).

25. Con el paso del tiempo, se hizo visible la necesidad de que el diagnóstico del nivel
26. fuera más específico. Además, también quería conocerse el progreso de la persona, por lo
27. que las pruebas también iban enfocadas a promover dicho progreso, siendo un indicador
28. de que los profesionales eran más conscientes de la importancia del proceso educativo y
29. del progreso del estudiante, para así adaptar su trabajo (Canellas, 2014).

30.
31.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA ILE

32.
33.

34. Desde la Institución Libre de Enseñanza se entendía que todos los estudiantes podían
35. mejorar en cuanto a su discapacidad y por ello necesitaban una educación individualiza-
36. da, es decir, adaptada a la persona y a la causa y gravedad de la discapacidad (Giner,
37. 1900).

38. Giner de los Ríos (1900, p. 230) concebía la escuela como un organismo social para
39. la formación integral del individuo y para la regeneración social y mencionaba que el
40. tratamiento de este tipo de alumnado sin excepción debe ser educativo, incluso en el caso
41. de que se extienda a un hospital, quedando los asilos para los «incurables o incorregibles;
42. al menos, mientras no se sepa hacer otra cosa».

43. Debido a la gran variación de clasificaciones de los diferentes tipos de discapacidad
44. que existen durante los años de la Institución Libre de Enseñanza, se utilizarán los 3

grandes tipos de discapacidad que se clasifican en la actualidad: discapacidad física, discapacidad psíquica y discapacidad sensorial (Cieza et al., 2018).

Discapacidad física

La Institución Libre de Enseñanza ha tratado de mejorar la situación principalmente del alumnado con discapacidad física orgánica, es decir, aquella relacionada problemas de salud relacionados con su físico, mediante las actividades al aire libre y las *Colonias Escolares de Vacaciones* (Celada, 2020).

La ILE daba mucha importancia a las excursiones y juegos al aire libre, siendo una de las bases principales de sus principios pedagógicos, idílicamente el aula debería utilizarse únicamente para organizar el conocimiento de lo observado en la excursión. Estas excursiones además de para observar su entorno también servían para que los estudiantes que vivían en las ciudades en plena Segunda Revolución Industrial respiraran aire puro. El propósito del juego al aire libre era similar al de las salidas, con el añadido de fomentar más el sentimiento de pertenencia a un grupo, de tolerancia por las capacidades de los demás y de compañerismo (Martínez y Hernández, 2014).

Las *Colonias Escolares de Vacaciones* fueron una de las iniciativas de la ILE, que consistía en llevar a estudiantes con condiciones socioeconómicas bajas y, en ocasiones, con un estado de salud precario (habitualmente debido a la alimentación e higiene) a un lugar de vacaciones para ser atendidos y educados. Buscaban que tuvieran vivencias estimulantes y oportunidades de descubrir inquietudes, además de proporcionar durante su estancia alimentación e higiene adecuadas para mejorar su estado de salud (Otero, Navarro y Basanta, 2013).

El objetivo era crear un ambiente de libertad en el que los educadores pudiesen compartir momentos, juegos, excursiones, etc., con los educandos: en los juegos, en las excursiones y paseos y en el trabajo. Normalmente los lugares a los que se llevaba a los estudiantes tenían climas y ecosistemas diferentes al lugar del que procedían. De este modo, un alumno/a que vivía en una zona de meseta, sería llevado a una colonia escolar en un lugar de playa, y viceversa. Con esta distribución los niños y niñas mostrarán más interés al ser un entorno nuevo y tendrán más posibilidades de aprender (Celada, 2002).

El trabajo meramente intelectual que realizaban era la redacción de un diario en el que tenían que apuntar lo que les había ocurrido, qué habían aprendido, posibles inquietudes al respecto, etc. Al principio era una tarea monótona para los jóvenes, pero los profesores trataban de despertar su interés mostrando que podían escribir muchas más cosas de lo que estaban escribiendo y opinar sobre ello (Pereyra, 1982).

Discapacidad psíquica

La discapacidad psíquica fue el tipo de alumnado menos estudiado y con menos publicaciones de la ILE. No obstante, es importante destacar que realizaban una diferencia entre «imbéciles» y «débiles». Los «imbéciles» no podían llegar a comunicarse ni expresar sus pensamientos por medio de la escritura ni la lectura, y solían estar separados en centros especializados. Los «débiles» sí que podían comunicarse a través del habla y la escritura, pero presentaban un retraso de dos o tres años respecto al nivel de estudios adecuado para su edad.

1. Entre los «débiles» se hacía otra diferenciación entre los «retrasados» y los «inestables». Los primeros tenían un aprendizaje más tardío y tendían a ser descuidados por los profesores por su carácter dócil y calmado. Los «inestables» no tenían ese carácter dócil y sus actuaciones se veían condicionadas más por el carácter que por el nivel de inteligencia. Solían dejar el colegio en etapas tempranas, por lo que entran prematuramente en la vida social (Villalba, 1932).

2. Daban especial importancia a que los diagnósticos a los estudiantes fueran adecuados y correctos, debido a que había muchos mal diagnosticados con discapacidad intelectual debido a sus condiciones sociales (Schalock et al., 2007).

11. *Discapacidad sensorial*

12. Las personas con discapacidad sensorial se dividían en discapacidad auditiva y visual. Estas personas se encontraban apartadas de la sociedad, utilizando terminología peyorativa hacia los mismos. Sin ir más lejos, la Ley Moyano se refería a las personas con discapacidad auditiva y visual como «pobres desgraciados» que necesitan centros especiales (Ávila y Huerta, 1996).

13. En cuanto a la discapacidad auditiva se creía fundamental detectarla de forma temprana, ya que podía ser confundida con discapacidad intelectual. Se creía que entre el 20 y el 30 % de los estudiantes padecían falta de agudeza auditiva para entender las lecciones, debiendo ser colocados en el frente y explicar explicar con una velocidad de voz pausada y nunca mientras se está paseando (Díez, 1931; Torres, 1883).

14. En en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* se recoge un comentario de Drouot (1986, p. 49) en el que afirma que «el niño sordo debe ser educado igual que los que oyen y relacionarse estrechamente con estos», siendo una idea novedosa para la época, ya que lo más habitual era discriminarlos. Weigl (1907) comenta la aptitud que tienen las personas con discapacidad auditiva para diversas profesiones, siendo las más indicadas cocinero, sastre y artista.

15. Para la discapacidad visual autores como Santamaría (1921) aconsejaban alternar el trabajo dentro del centro escolar con la realización de actividades fuera de él, ya que consideraban la escuela como «una fábrica de miopes», ya que los alumnos siempre miran objetos cercanos. aunque para él su verdadero ideal sería la escuela al aire libre.

16. Asimismo, veían las inspecciones oculares y del daltonismo en las escuelas y el papel del docente para la detección como algo muy importante, ya que es más probable que las deficiencias visuales se detecten en la escuela que en casa (Márquez, 1917)

ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES EN LA ILE

17. Las altas capacidades comenzaron a estudiarse como ciencia en 1869 cuando Galton fundó la psicometría, es decir, la ciencia de la medición de las facultades mentales, por lo que el conocimiento que existía en aquella época todavía era poco específico. Por ello, el diagnóstico de este tipo de alumnado durante los años de actividad de la Institución Libre de Enseñanza era básicamente por observación del docente (Galton, 1869).

18. Decía Giner (1927) que «Lo que más necesitan, aun los mejores de nuestros buenos

estudiantes, es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo, en espíritu y cuerpo: trabajar más, sentir más, pensar más, querer más...». No obstante, los propios principios pedagógicos de la ILE propiciaban el aprendizaje de aquellos con altas capacidades o talento, ya que su pedagogía busca despertar el espíritu investigador e inquietud del alumnado. Además, para aquellos estudiantes brillantes existían programas en la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* para ir a ciudades de Europa y conocer su realidad (Ontañón, 1988).

LOS ESTUDIANTES DE INCORPORACIÓN TARDÍA

Y LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Además de la atención al alumnado de incorporación tardía que llegaban a los colegios, los fundadores y seguidores de la Institución Libre de Enseñanza programaron iniciativas nómadas como las Misiones Pedagógicas en el *Cursillo Pedagógico* en León en 1919, anteriormente conocidas como «Escuela Volante» (Otero, 2006).

Su objetivo era ir de pueblo en pueblo para acrecentar la cultura de las aldeas que estaban alejadas del conocimiento académico y artístico por el simple hecho de estar mal comunicadas, buscando de este modo paliar los déficits de carácter cultural que existían en muchos pueblos. Las Misiones Pedagógicas fueron muy numerosas y exitosas, realizándose un total de 196 Misiones Pedagógicas en 7000 núcleos rurales, con la participación de 600 misioneros (Patronato de la Misiones Pedagógicas, 1935).

Los misioneros eran siempre voluntarios, procediendo la mayoría de las escuelas de magisterio, solían ser profesores y alumnos de universidad, profesores de institutos, profesores de Escuela Normal, maestros de primeras letras e inspectores de Primera Enseñanza. Muchos de los misioneros fueron grandes figuras de la cultura española como María Zambrano, Ramón Gaya, Carmen Conde, Luis Cernuda, Rafael Alberti, Agapito Marazuela, Miguel Hernández, María Moliner, Alejandro Rodríguez «Casona», Juan Llavina Luna, José Otero Espasandín, etc. (P. Celada, comunicación personal, 20 de mayo de 2021; López, 2007; Tiana, 2016).

Las Misiones Pedagógicas tenían una duración de aproximadamente una semana y los misioneros iban equipados con proyectores, gramófonos, libros y discos. También tenían charlas sobre temas educativos, visitas a las escuelas con cursos de orientación pedagógica para los maestros, recitales de romances, enseñanza de juegos y excursiones (Fernández, 2017).

Las actividades solían realizarse al aire libre por el día para tener un mejor contacto con los habitantes, especialmente con los jóvenes, y por la noche se hacían veladas literarias para los adultos, tratando temas relacionados con la educación ciudadana, escuchando música clásica y popular en el gramófono o proyectando documentales y películas (Pérez, 1999).

Cuando se terminaba la visita, se entregaban al docente de la aldea diferentes libros educativos y de ocio para crear pequeñas bibliotecas que serían instaladas en la escuela

1. para mantener el hábito lector. En ocasiones, también se entregaba un gramófono y una
2. colección de discos con temas populares y clásicos (Patronato de las Misiones Pedagógi-
3. cas, 1934).
4.
5.

6. ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DE CONDUCTA EN LA ILE 7.

8. En esta categoría se incluirá tanto a los estudiantes con trastornos de conducta como
9. a los que actualmente diagnosticaríamos con algún tipo de discapacidad psicosocial, de-
10. bido en la época que se está tratando la separación que se hacía entre ambos era casi
11. inexistente. La ILE hacía una de las primeras alusiones a la atención temprana, conside-
12. rando que se debería empezar trabajando con el recién nacido, que nace ya con una pre-
13. formación de la vida mental, incluso con tendencias afectivas. Recalcaban que se debía
14. comprender qué capacidades y habilidades tiene el menor en cada etapa de la infancia
15. para saber cómo actuar (Santamaría, 1919).

16. Los miembros de la ILE observan el instinto de imitación que desarrolla el párvulo
17. antes de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, ven la imitación del bebé
18. como un proceso inconsciente y sin buscar nada en especial, desarrollándose hasta la
19. emulación voluntaria del adulto. Es por ello que se daba gran importancia al buen ejem-
20. plo desde todos los contextos.

21. Santamaría (1914, pp. 26-27) advierte del peligro de un estudiante díscolo en clase, ya
22. que «los niños imitan lo que sobresale, sea bueno o malo. Un infante que sigue lo malo
23. es porque no tiene capacidad para distinguir el bien del mal, así que imitará sin mala
24. conciencia el mal».
25.

26. RELACIÓN DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ILE CON 27. LA EDUCACIÓN ACTUAL 28.

29. La ILE guarda muchas relaciones con la actualidad, ya que muchos de sus principios
30. pedagógicos son muy aplicados en la práctica actual. Por ejemplo, el uso de las excursiones
31. como instrumento de aprendizaje, la evaluación continua sin utilizar exámenes o el apren-
32. dizaje por indagación, pretendiendo que el estudiante busque sus propias respuestas.
33.

34. La educación no formal también se ha nutrido de propuestas como las *Colonias Esco-*
35. *lares de Vacaciones*, muy similares a los actuales campamentos de verano, aunque actual-
36. mente apenas se utilicen para una de sus razones principales, que es el tratamiento de
37. niños y niñas en situación socioeconómica baja o salud precaria (Calderón, Gustems y
38. Calderón, 2016).
39.

40. CONCLUSIONES 41.

42. Como conclusiones de este análisis se puede comprobar cómo un proyecto pedagógico
43. comenzado a finales del siglo XIX tiene algunos aspectos más inclusivos que el sistema
44.

educativo actual. Es una modalidad de educación más personalizada e individualizada, ya que es el discente quien está dirigiendo su propio aprendizaje basándose en sus inquietudes, permitiendo a cada uno ir a su propio ritmo, ya sea más rápido o más lento, adaptándose a sus necesidades.

Se trata de un aprendizaje basado en una evaluación en la que el incentivo de adquirir nuevos conocimientos deja de ser algo externo como una buena calificación a ser algo interno, es decir, formarse como ser humano. Este es un aspecto muy importante sobre la filosofía de la ILE y sobre el que la actual sociedad educativa, basada en la búsqueda de buenos resultados académicos, debería reflexionar. Además, es un modelo de enseñanza-aprendizaje libre de dogmas políticos, morales o religiosos, por lo que el discente podrá investigar y aprender en base su propia ideología, formando la misma mientras lo hace sin que nadie coarte su pensamiento, utilizando la figura del maestro como un motivador o guía. Se puede comprobar que la ILE abría las puertas a todo tipo de estudiantes dispuestos a aprender, algo innovador para la época.

Mediante este análisis también se pueden comprobar aspectos considerados como negativos sobre este modelo pedagógico, para asegurarnos, así, de intentar no aplicarlos en nuestra futura práctica docente en las aulas, además de poder imaginar qué habría sido de la educación en España de haber seguido activa la Institución Libre de Enseñanza más años.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, se podrían considerar dos caminos diferentes. El primero sería proseguir el estudio seleccionando únicamente uno de los tipos de alumnado que se han expuesto y centrarse en el mismo, elaborando un análisis más extenso y específico. En lugar de ello, se podría continuar ampliando la investigación añadiendo nuevos tipos de alumnado o aumentando la cantidad de información, continuando así la creación de un documento en el que se explique lo más importante de cada tipo.

REFERENCIAS

- Aisa, E. (1994). La formación inicial del profesorado en el Instituto-Escuela: 1918-1936. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 7, 563-584.
- Ávila, A. y Huerta, A. (1996). *La formación de maestros de primeras letras en Sevilla y Cuba durante el siglo XIX*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Calderón, D., Gustems, J. y Calderón, C. (2016). Objetivos pedagógicos de las colonias y campamentos de verano: una revisión histórica. *Revista de Educación Social*, 22, 331-347.
- Canellas, R. (2017). *La discapacidad en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza entre los años 1900 y 1936*. (Trabajo Fin de Grado). Universitat de les Illes Balears, Grado de Educación Social.
- Celada, P. (2002). Tres calas en una institución complementaria de la escuela: Las Colonias Escolares leonesas (1895, 1896 y 1936). *Tierras de León*, 114, 105-141.
- Celada, P. (2020). Las Colonias Escolares, un proyecto ampliamente compartido. Las Colonias Escolares en León. En F. Rodríguez y M. C. Escobedo (Eds.), *El tiempo de las Colonias*.

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. 125 Aniversario de la Junta de Colonias Escolares de la Universidad de Oviedo (pp. 121-144).
2. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
3. Choi, N. (2011). El movimiento intelectual del siglo XIX y la Institución Libre de Enseñanza.
4. *Estudios Hispánicos*, 58, 47-68.
5. Cieza, A., Sabariego, C., Bickenbach, J. y Chatterji, S. (2018). Rethinking disability. *BMC*
6. *medicine*, 16(1), 1-5.
7. Dawson, S. (1935). Psicología y problemas sociales. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*,
8. 897, 23-28.
9. Drouot, M. (1896). La primera educación del sordomudo en la familia y en la escuela. *Boletín*
10. *de la Institución Libre de Enseñanza*, 433, 49-50.
11. El Cursillo Pedagógico en León. (2 de mayo de 1919). *El Distrito Universitario: Semanario de*
12. *Primera Enseñanza*, 868-869, 1-8.
13. Fernández, E. (2017). La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Co-
14. lonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implanta-
15. ción. *Cabás*, 18, 55-74.
16. Galton, F (1869). *Hereditary Genius*. Londres: Macmillan & Co.
17. Giner, F. (1900). La pedagogía correccional o patológica. *Boletín de la Institución Libre de*
18. *Enseñanza*, 485, 225-231.
19. Giner, F. (1927). *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Vol. XVII, Tomo II. Madrid:
20. Imprenta Julio Cosano.
21. Jiménez-Landi, A. (1987). *La Institución Libre de Enseñanza*. Barcelona: Editorial Taurus.
22. Jiménez-Lara, A. y Huete-García, A. (2010). Políticas públicas sobre discapacidad en España.
23. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*. 47(1), 137-152.
24. López, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido: repertorios de la cultura universal:
25. las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: Revue d'études Hispani-*
26. *ques*, 7, 83-98.
27. Márquez, M. (1917). La luz y la vista en la escuela. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*,
28. 688, 203-213.
29. Martínez, M. E. y Hernández, J. L. (2014). La Institución Libre de Enseñanza y Pierre de
30. Coubertin: La Educación Física para una formación en libertad. *Revista Internacional de*
31. *Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(54), 243-263.
32. Maso, F. (2014). La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y
33. su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español
34. que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad*
35. *y deporte: investigaciones y ensayos*, 7(2), 57-82.
36. Ontañón, E. (1988). El Instituto-Escuela, experiencia educativa de la Junta para Ampliación
37. de Estudios. En J. M. Sánchez (Coord.), *1907-1987, la Junta para Ampliación de Estudios*
38. *e Investigaciones Científicas 80 Años después*. Vol. II (pps. 201-238). Madrid: CSIC.
39. Otero, E., Navarro, E. y Basanta, S. (2013). Las Colonias Escolares de Vacaciones y la Insti-
40. tución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*,
41. 11(2), 140-157.
42. Otero, E. (ed.). (2006). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. Madrid: Publicaciones de la Re-
43. sidencia de Estudiantes.
44. Palacios, L. (2018). José Castillejo, un liberal reformador de la Educación. *La Albolafia: Re-*
45. *vista de Humanidades y Cultura*, 15, 246-284.
46. Patronato de las Misiones Pedagógicas (1934). *Memoria de Septiembre de 1931 a Diciembre de*
47. *1933*. Madrid

Análisis de la atención a la diversidad en la institución libre de enseñanza

- Patronato de las Misiones Pedagógicas (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora). Resumen de los trabajos realizados en el año 1934*. Madrid. 1.
- Pereyra, M. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 1, 145-168. 2.
- Pérez, A. (1999). Génesis, desarrollo y ocaso de las Misiones Pedagógicas durante la II República. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 36, 69-83. 3.
- Ruiz-Rodrigo, C. (2003). Algunas claves de entendimiento de la Educación Social desde la perspectiva histórica. *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*. 17-44. 4.
- Santamaría, F. (1914). Ética social. Lecciones acerca de la solidaridad y de la sociedad. Evolución de la familia. Del estado y de la religión. Valladolid: Montero. 5.
- Santamaría, F. (1919). *Sentimientos, emociones y pasiones. Estudio psicológico de estos efectos en su estado normal y en su estado patológico*. Valladolid: Montero. 6.
- Santamaría, F. (1921). *Los sentidos. Lecciones de Psicometría dadas en la Escuela de Criminología de Madrid*. Valencia: Renovación Tipográfica. 7.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Shogren, K. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 5-21. 8.
- Seage, J., Guerrero, E. y Quintana, D. (1986). *Una Pedagogía de la libertad: La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo. 9.
- Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental psychology*, 28(2), 179. 10.
- Tiana, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Catarata. 11.
- Torres, R. (1883) Un nuevo problema pedagógico. Higiene del oído en las escuelas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 165, 62. 12.
- Vázquez-Romero, J. y Manzanero, D. (2009). Francisco Giner de los Ríos y la Regeneración nacional: de la universidad a la escuela. *Canelobre: Revista del Instituto Alicante de Cultura «Juan Gil-Albert»*, 55, 28-45. 13.
- Villalba-Oliva, M. M. (1932). La educación de los niños anormales. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 869, 1-6. 14.
- Weigl, J. (1907). Los sordomudos en Baviera. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 568, 198-199. 15.
- Xirau, J. (1969). *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Madrid: Ediciones Ariel. 16.
- Xirau, J. (1999). *Escritos sobre educación y el humanismo hispánico*. Barcelona: Anthropos Editorial. 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.



26

Importancia de la inclusión del componente cultural en la enseñanza de idiomas: comparativa entre Inglaterra y España en la etapa de bachillerato

Altamira Alicia López Gallego, Pablo Celada Perandones y Gonzalo Fernández Mardomingo Gonzalo¹

INTRODUCCIÓN

Fernando Lázaro Carreter, creador de estudios lingüísticos y literarios, de artículos periodísticos, profesor, filólogo y director de la Real Academia Española entre los años 1992 y 1998 manifestó que:

El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto menos lenguaje tengamos, menos mundo capturamos. O más deficientemente. Una mayor capacidad expresiva supone una mayor capacidad de comprensión de las cosas. Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento. (2001).

El aprendizaje de una lengua es una forma de aumentar nuestro conocimiento del pensamiento, de los demás, del mundo que nos rodea.

No podemos separar los términos lengua y cultura: las lenguas conforman el entendimiento y suponen una de las mayores contribuciones que modelan las culturas de los pueblos. Las culturas son un producto inevitable que surge de los grupos sociales y que facilita la adaptación de sus miembros para poder sobrevivir y permanecer con una identidad propia a lo largo del tiempo.

De la misma forma, no podemos pretender aprender una nueva lengua si este proceso no va acompañado del aprendizaje y la comprensión de su cultura; lengua y cultura son inseparables.

La cultura, entendida como los modos de vida, costumbres, producción artística y científica de un grupo social en un momento determinado, arrastra a la lengua en su desarrollo y en su evolución. Cuando aprendemos un idioma, estamos aprendiendo mucho más que su vocabulario y su gramática, y difícilmente tendremos éxito en esta tarea si no la englobamos y la colocamos en un escenario formado por ejemplos reales del compor-

¹ Universidad de Burgos

1. tamiento, de las expresiones artísticas o de las tendencias de distintos tipos que nos ofrece
2. el pueblo cuya lengua queremos aprender.

3. Así pues, lo mismo que la cultura es un organismo vivo que crece y se transforma al
4. unísono de la sociedad en la que ha surgido, el aprendizaje de las lenguas deberá buscar
5. la forma de sumergirse dentro de ella para poder llegar a comprender la conceptualización
6. de esa lengua que han desarrollado.

LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

11. El concepto de cultura es algo que el ser humano lleva preguntándose desde su exis-
12. tencia. Son varios los autores que han intentado dar con una definición que englobe este
13. término es sus diferentes acepciones. Díaz (2006) afirma que la cultura, en sentido lato,
14. vendría a ser un concepto amplio que abarca todos los aspectos de la vida, ya que somos
15. conocedores de que son nuestros genes quienes determinan, en gran medida, nuestra for-
16. ma de ser, de actuar y nuestro aspecto físico. Por su parte, Austin Millán (2000) sostiene
17. que, para la antropología, la cultura sería un término común «que indica una forma par-
18. ticular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano» (p. 3), ya que la cultura,
19. desde el punto de vista antropológico, está ligada al pasado, al que toma de referencia
20. para apreciar el presente.

21. Si nos centramos en la definición del término cultura y su relación con la enseñanza
22. de lengua extranjera [LE], Martínez-Vidal (1991) diferencia dos conceptos: el primero
23. tendría que ver con la información sobre el país o países donde se habla la LE que es
24. objeto de estudio, y el segundo estaría más centrado en los modos de vida de estos terri-
25. torios y en cómo se presenta en un nivel de enseñanza de la lengua materna de los mis-
26. mos; concepto con el que está de acuerdo Pena (2021), quien nos habla de una presencia
27. de la misma en la vida de los hablantes de una lengua de una forma tan asimilada y nat-
28. ural que llega a pasar desapercibida, algo que Ali et al. (2015) definen como «herencia
29. social», que se transmite de una generación a otra con la acumulación de experiencias
30. individuales o a través de un modo de actividades que diferencia a las personas de una
31. sociedad de otra. De este modo, la cultura sería un aspecto o concepto completamente
32. independiente de la biología, pero sí que se aprendería partiendo de la base de un patrón
33. de comportamiento social a seguir.

34. El papel de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha constituido un campo
35. de estudio que lleva presente desde siempre entre, principalmente, lingüistas y antropólo-
36. gos. Galindo (2005) hace hincapié en este tema afirmando que, ya hace muchos años,
37. lingüistas y antropólogos interesados en el estudio de los pueblos y sus habitantes tenían
38. que integrarse en ellos para así conocer sus normas sociales y culturales. Pena (2021)
39. también respalda esta teoría, y va más allá. Esta autora es una fiel defensora del conoci-
40. miento de una lengua a un nivel que vaya más allá de su forma, para así evitar traduccio-
41. nes literales de una lengua origen a una lengua meta. Según sus indagaciones, esto solo se
42. conseguiría con un conocimiento profundo y formado de la cultura de los hablantes nati-
43. vos de una lengua, lo que a su vez evitaría así errores pragmáticos. Además, la autora
44. menciona la importancia de la introducción del aspecto sociocultural en el aula de lengua

extranjera, ya que esto hará que los estudiantes de idiomas alcancen una competencia comunicativa completa.

Álvarez (2011) también es consciente de la tremenda importancia de este concepto, defendiendo que en la actualidad resulta inconcebible separarlo del aprendizaje de LE. En nuestro país, Miquel y Sans (2004) ya pusieron sobre la mesa la problemática de la falta de integración de la cultura en los contenidos didácticos. Ambas autoras son de la opinión de que «los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural» (p. 336). Esto nos lleva a afirmar que el componente sociocultural sí que ha estado presente, de manera más o menos acertada, en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una corriente de enseñanza-aprendizaje relativamente nueva si tenemos en cuenta a Areizaga (2000), quien avisa de que los primeros intentos por cambiar el tratamiento que se le daba al componente cultural en el aprendizaje de idiomas surgen a partir de los años 60 en Estados Unidos, cuando las ciencias sociales y su influencia comenzaron a cuestionar el concepto que se le daba a la cultura en las clases de lengua, así como los aspectos que se trataban. A partir de entonces se iniciaron conversaciones sobre los contenidos y los objetivos —en palabras textuales de la autora— «desde una posición que defendía la existencia de una programación del contenido cultural que se integrara con la programación del contenido lingüístico desde los niveles iniciales» (p. 195). Esta corriente llegaría a Europa años más tarde bajo la influencia del enfoque comunicativo, llamando incluso la atención del Consejo de Europa, que promovió un diseño para la definición e implantación de objetivos y evaluación de la competencia sociocultural. Es más, la inclusión de los aspectos sociolingüísticos y socioculturales en el Marco común europeo de referencia para las lenguas marca sin duda un antes y un después y sienta las bases y las directrices del estudio de los mismos. Por tanto, es necesario dejar de ver la cultura como algo independiente e integrarlo de forma efectiva en el currículo.

Merece la pena destacar la opinión de Tomalin (s.f.), quien menciona en un artículo publicado en la página web de *TeachingEnglish* —vinculado al *British Council*— que la cultura puede considerarse como la quinta destreza cuando estudiamos un idioma, y que se sumaría a las otras cuatro competencias. No obstante, la enseñanza e integración de la cultura en el aula de LE no es tan fácil como pueda parecer en un principio. Llanillo (2007) advierte que la introducción del aspecto sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas ha conseguido erradicar, en cierta medida, algunos problemas existentes, pero ha puesto sobre la mesa otros diferentes, algo en lo que los docentes tienen un papel crucial. Los docentes, además de transmisores de conocimiento, son los encargados de romper los estereotipos culturales afines al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, algo con lo que está de acuerdo Pena (2021), aseverando que:

Quando un/una hablante decide, por los motivos que sea, lanzarse de lleno al estudio de una nueva lengua, lo más deseable sería que lo hiciese de la mano de un profesorado capaz de abrirle las puertas a la totalidad de la realidad del mundo en que se introduce. (p. 63)

1. Es más, en relación con la formación del profesorado, Galindo (2005) refiere que los
2. futuros profesores de idiomas sí que tienen que ser conscientes de lo que abarca el térmi-
3. no cultura y, sobre todo, de lo que significa en relación con el estudio de una LE.
4.
5.

6. **LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑA** 7. **E INGLATERRA EN LA ETAPA DE BACHILLERATO** 8.

9. La enseñanza de LE en nuestro país data del 17-12-1845, cuando se rubrica el Real
10. Decreto por el que se aprueba el Plan General de Estudios, más conocido como Plan Pidal
11. —Pedro José Pidal y Mon, ministro de la Gobernación—, un plan educativo que sentó el
12. punto de partida de la enseñanza de idiomas en los centros educativos españoles, con su
13. correspondiente inclusión en el currículo. En el año 1990, la Ley Orgánica 1/1990, de
14. Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE], dictó la obligatoriedad de la ense-
15. ñanza y aprendizaje de una LE en los centros de educación primaria a partir de los 8 años
16. de edad, carácter que se ha mantenido durante las sucesivas reformas educativas para
17. todas las modalidades de Bachillerato.

18. Con respecto a qué es lo que se estudia de los países de lengua meta en nuestro país,
19. es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo bá-
20. sico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2014), en su art. 3, el que
21. estipula el reparto de competencias referentes las asignaturas troncales —en este caso
22. Lengua Extranjera—. En nuestro país es el Gobierno, el Ministerio de Educación y For-
23. mación Profesional y las Administraciones educativas quienes deciden qué es lo que se
24. estudia en la asignatura de Lengua Extranjera —Inglés— en la etapa de Bachillerato,
25. también en lo referente al aspecto sociocultural. Las Comunidades Autónomas y los cen-
26. tros docentes complementan y consumen currículo, pero no lo crean, por lo que la inclu-
27. sión de este en Bachillerato depende íntegramente del Gobierno central y de los autonó-
28. micos. El Real Decreto 1105/2014 divide la materia de lengua extranjera en cuatro bloques,
29. según las competencias que se desarrollan en cada uno de ellos. De esta forma, se desdo-
30. bla en: comprensión de textos orales, producción de textos orales —expresión e interac-
31. ción—, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos —expresión e inter-
32. acción—. El contenido sociocultural sí que aparece reflejado en los contenidos, criterios
33. de evaluación y EAE de LE del Bachillerato, donde vemos referencia a convenciones y
34. características socioculturales y sociolingüísticos, aunque sin especificar y no en todos los
35. bloques, por lo que se deduce que sería una parte importante de estudio. No obstante, la
36. integración y enseñanza de este componente en el aula de LE es responsabilidad del do-
37. cente, quien sigue lo estipulado en el libro de texto, material que, como es lógico, se ajusta
38. a lo dictado por el Real Decreto ley.

39. En Inglaterra, sin embargo, la situación es completamente diferente. McLelland (2018)
40. marca el siglo XIX cuando el francés y el alemán comenzaron a estudiarse en las escuelas,
41. siendo principalmente el francés el idioma mayoritario. No obstante, a finales del siglo XX
42. la asignatura de español como lengua extranjera comenzó a adquirir una popularidad
43. nunca vista antes, principalmente por la visión de España como potencia turística y des-
44. tino ideal de vacaciones para muchos ingleses.

Importancia de la inclusión del componente cultural en la enseñanza de idiomas

A diferencia de España, el Ministerio inglés de Educación —*Department for Education*— sienta, a rasgos muy generales, las bases del contenido del currículo. En la actualidad, el nuevo currículo de Bachillerato para la enseñanza de lenguas extranjeras² (2015) se divide en dos partes: la primera se centra en el conocimiento, la comprensión y el análisis crítico de la cultura y la sociedad de los países de lengua meta, y la segunda en el estudio de la lengua en general, siempre con ejercicios y recursos centrados única y exclusivamente en la cultura y sociedad hispanohablante. De esta forma, la primera parte se basa en «temas» y «obras» directamente relacionados con el país o países donde se habla la lengua, y que incluye obras literarias y películas completas, y la segunda en debates sobre política, actualidad, historia y cultura del pasado y del presente de los países de lengua meta.

En Inglaterra es la Agencia Reguladora de Exámenes y Cualificaciones —*Ofqual* — *Office of Qualifications and Examinations Regulation*— quien establece los criterios de evaluación, y las *Exam Boards* las que especifican el contenido que aparece en los libros de texto, teniendo como guía el currículo estipulado por el gobierno inglés. *Ofqual* establece, siguiendo las directrices del currículo nacional inglés, los criterios de evaluación de la asignatura de LE en Bachillerato. De esta forma, *Ofqual* señala 4 objetivos evaluables, a los que denominan *Assessment Objectives*: AO1, AO2, AO3, AO4. De ellos, el AO4 evalúa la capacidad que tiene el alumnado de demostrar su conocimiento y comprensión, y de responder de forma crítica y analítica, a diferentes aspectos de la cultura y la sociedad de los países/comunidades donde se habla la lengua en los ejercicios de producción oral y escrita, según los temas y obras estudiadas, algo que no sucede en España, ya que aquí no se evalúa de forma específica el conocimiento sociocultural.

Las *Exam Boards* vendrían a ser una especie de organismos educativos independientes del gobierno que, además, son las encargadas de aplicar de forma más específica los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables establecidos por *Ofqual*. Ellas crean y redactan los materiales y contenidos de cada asignatura siguiendo lo estipulado en el currículo que diseña el Gobierno. Son las responsables de redactar las pruebas de acceso a estudios universitarios —*A-Level examinations*— y de especificar detalladamente los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada asignatura.

Si tomamos como referencia el documento *WJEC Eduqas GCE A-Level in Spanish Specification* (2019), encontramos la descripción que *Exam Board* da del enfoque del contenido sociocultural en la asignatura de español a nivel de Bachillerato. Según esta *Exam Board*:

A través de temas sociales, intelectuales y temas culturales, históricos y políticos los estudiantes podrán desarrollar su conocimiento lingüístico y cultural de los países/comunidades donde se habla la lengua. El estudio de la literatura y del cine permitirá a los alumnos profundizar en el análisis de las estructuras lingüísticas y aumentar su conciencia cultural como parte de un enfoque integrado del aprendizaje de idiomas.

² Título original del documento en inglés: *Department for Education (2015). Modern foreign languages GCE AS and A level subject content.*

1. Se hace hincapié en la confianza y la fluidez de los estudiantes en el español habla-
2. do, utilizando temas relevantes y de actualidad. El requisito de investigar un área de
3. interés personal en español relacionado con el país/comunidades donde se habla este
4. idioma les permitirá adquirir una mayor conciencia de las diferencias interculturales.
5. (WJEC Eduqas, 2019, p. 3)
6.

7. A diferencia de lo que sucede en España, el Ejecutivo inglés menciona muy por encima
8. el contenido, los estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación de la asig-
9. natura, aunque sí que los vertebraba con unas pautas comunes que tienen que seguir todas
10. las *Exam Boards* cuando redacten más en profundidad el contenido de la asignatura, si-
11. guiendo también las directrices de Ofqual.
12.

13. CONCLUSIONES

14. La cultura y la sociedad de los países de lengua meta son un aspecto fundamental en
15. la enseñanza de lenguas extranjeras. La referencia al aspecto sociocultural, como la quin-
16. ta destreza en el proceso de aprendizaje de idiomas, es algo que no se puede ignorar. Los
17. idiomas son la puerta de entrada a una nueva forma de pensar, de expresarse, y la cultura
18. asociada a los mismos es un concepto del que el docente de LE debe ser principal trans-
19. misor, encargado de cambiar y, en muchos casos, erradicar los estereotipos que giran al-
20. rededor de la sociedad, cultura y hablantes cuya lengua enseñamos.
21.

22. Para que un docente tenga éxito en la transmisión de los valores socioculturales en el
23. aula de LE debe estar respaldado por un currículo que le ayude a la puesta en práctica de
24. esta tarea. En el caso de la enseñanza del español, el mundo angloparlante y el hispano-
25. hablante abarcan tal cantidad de países, culturas y sociedades que sería imposible englo-
26. barlos a todos dentro de un mismo currículo. Por ello, el docente debe apoyarse en recur-
27. sos de enseñanza-aprendizaje que le faciliten esta labor, y en un currículo que sienta las
28. bases sólidas de esta enseñanza en el aula de LE.
29.

30. Nuestro país parece haber seguido siempre, salvo pequeños matices, el mismo sistema
31. de enseñanza de LE durante las sucesivas reformas educativas. En el caso de la enseñanza
32. del inglés, sí que se destaca la importancia del aspecto sociocultural en el aula de LE, pero
33. tampoco se especifica qué es lo que se entiende por ello ni aparece en los criterios de
34. evaluación de forma detallada, como sí sucede en Inglaterra. No se pide que el alumnado
35. demuestre su conocimiento de la cultura y sociedad de los países angloparlantes, algo que
36. hace que este aspecto no tenga un peso específico dentro del currículo. Se apuesta por una
37. enseñanza de la LE de forma más práctica, enseñando al alumnado el idioma desde un
38. enfoque global y no tan especializado. Se opta por que el alumnado aprenda las pautas
39. para poder desenvolverse utilizando la LE en contextos y situaciones de carácter general,
40. sin entrar en especificaciones. Algo, sin duda positivo, pero sin darle a la cultura y socie-
41. dad de los países angloparlantes el lugar que merecen dentro del proceso de enseñan-
42. za-aprendizaje.

43. En Inglaterra, por el contrario, la inclusión del aspecto sociocultural de los países de
44. lengua meta es, a nuestro parecer, muy positiva. No obstante, este currículo, si el docente

de LE no lo interpreta de la forma adecuada, puede ser presa del elemento que quiere erradicar: los estereotipos. Es importante destacar que el currículo actual data del año 2016, al igual que muchos de los libros de texto que se imparten actualmente; de ahí la importancia de la figura del docente a la hora de actualizar los datos, opiniones y temas que se enseñan en el aula.

La cultura y la sociedad de los países de lengua meta son un arma poderosa, pero hay que saber muy bien cómo manejarlos para evitar que nos convirtamos en artífices de la difusión de tópicos o clichés. Todos, currículo, editoriales y docentes, deben formar parte del mismo sistema de engranaje para que las piezas se complementen entre ellas, respaldándose y sabiendo dar a la cultura y a la sociedad de estos territorios el espacio que se merecen dentro del aula de LE.

REFERENCIAS

- Ali, S., Mahar, I. H. y Kazemian, B. (2015) The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning. *DINAMIKA ILMU: Journal of Education*, 15 (1), 1-10. DOI: 10.2139/ssrn.2656713
- Álvarez González, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5(9), 40-58. <https://doi.org/10.26378/rnlael59155>
- Areizaga, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, (9), 194-202. https://www.academia.edu/8508929/El_componente_cultural_en_la_ense%C3%BAanza_de_lenguas_extranjeras
- Austin Millán, T.R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *Revista UNAP Educación y Desarrollo*, (1). https://www.academia.edu/19690040/Austin_concepto_de_cultura
- Department for Education (2015). *Modern foreign languages GCE AS and A level subject content*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/485569/GCE_A_AS_level_subject_content_modern_foreign_langs.pdf
- Díaz Ortega, H. (2006). El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica. *Altadis.net, La Revista de Educación*, (9), 9-12. <http://www.altadis.net/revista9/documentos/02.pdf>
- Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, 431-441. https://www.researchgate.net/publication/28201823_La_importancia_de_la_competencia_sociocultural_en_el_aprendizaje_de_segundas_lenguas
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Lázaro Carreter, F. (13 de octubre de 2001) Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento/ Entrevistado por Javier Rodríguez Marcos. *El País. Babelia*. https://elpais.com/diario/2001/10/13/babelia/1002929950_850215.html
- Llanillo Gutiérrez, F. F. (2007). La influencia del componente cultural en la enseñanza de idiomas. *Hisperia – Anuario de Filología Hispánica*, 10, 113-124. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFH/issue/view/51>

Mente, cuerpo, cultura y educación

1. Martínez-Vidal, E. (1991) *El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958905>
- 2.
3. McLelland, M. (2018) The history of language learning and teaching in Britain. *The Language Learning Journal*, 46(1), 6-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382052>
4. Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural; un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, (0), 326-338. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- 5.
- 6.
- 7.
8. Ofqual (2015). *GCE Subject Level Guidance for Modern Foreign Languages (French, German, Spanish) July 2015*. <https://dera.ioe.ac.uk/23520/1/gce-subject-level-guidance-for-modern-foreign-languages.pdf>
- 9.
10. Pena, C. (2021). Una breve aproximación teórica a las interferencias culturales en el aula de español como segunda lengua en España (L2). *IKASTORRATZA. E-Revista de Didáctica*, 26, 53-72. https://doi.org/10.37261/26_alea/3
11. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- 12.
13. Tomalin, B. (s.f.). *Culture – the fifth language skill Teaching English*. TeachingEnglish. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/culture-fifth-language-skill>
- 14.
15. WJEC Eduqas (2019). *WJEC Eduqas GCE A LEVEL in SPANISH Specification*. <https://www.eduqas.co.uk/media/alshgmtg/eduqas-a-level-spanish-spec-from-2016-r.pdf>
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.

27 El retorno del estudio de la caligrafía como base de la educación en China

José Luis Peña Miret y Wei Huang¹

INTRODUCCIÓN

La caligrafía china es un antiguo arte de escritura, que constituye una de las características más ricas del patrimonio intelectual y artístico del país. Con diferentes estilos, desde el *jiaguwen* (甲骨文hueso oraculares), *jinwen* (金文sobre metal) hasta *Xiaozhuan* (小篆, el del sello), *Li* (隶 el de los escribas), *Cao* (草 el de la hierba), *Kai* (楷 el regular), *Xing* (行 el corriente), etc., la caligrafía posee encanto artístico único.

De todas las escrituras existentes actualmente, la china es la más antigua. Su base es la belleza visual de sus ideogramas, los aspectos metafísicos de su cultura tradicional y la delicada técnica aplicada en su realización. La caligrafía es diferente de las otras categorías artísticas y en la antigua China era un arte social en el que participaban todas las personas alfabetizadas.

La educación de la caligrafía en China en las diferentes etapas ha tenido diferente naturaleza, diferentes formas y diferentes contenidos con diferentes objetivos y métodos.

Históricamente, el estudio de la caligrafía china era parte indispensable de la formación desde la enseñanza primaria. Sin embargo, desde la fundación de la nueva China (1949) hasta iniciado el siglo XXI, en la era del bolígrafo y del ordenador, la caligrafía china dejó de ser el instrumento básico en la formación de intelectuales y funcionarios para convertirse en un dominio exclusivo de artesanos y aficionados. A partir de 2011 aparecen nuevas políticas destinadas a su recuperación a través de la publicación de las siguientes directrices por parte del Ministerio de Educación pública:

- «Opiniones sobre el desarrollo de la educación en caligrafía en las escuelas primarias y secundarias» (2011), en las que se exige a las escuelas primarias y secundarias que realicen la educación en caligrafía mediante los cursos pertinentes.
- «Esquema de orientación para la educación en caligrafía en las escuelas primarias y secundarias» (2013). Aclaró aún más los objetivos de enseñanza, el contenido y

¹ Universidad Guangdong Peizheng College (Guangzhou, China)

1. los requisitos de las tareas de la clase de caligrafía en las escuelas primarias y se-
2. cundarias.

3. — En 2015, el catálogo de libros didácticos de caligrafía para la educación obligatoria
4. publicó 11 libros de texto de la «Guía de práctica de caligrafía».

5.
6. Esto supone el retorno del estudio de la caligrafía al sistema educativo, reforzado con
7. la creación en abril de 2021 del Comité Directivo de Educación de Caligrafía por parte
8. del Ministerio de Educación.

9.
10.

11. ACLARACIÓN DE CONCEPTOS

12.
13.

Yingbi (硬笔) y *Ruanbi* (软笔)

14. Se denomina *Yingbi* (硬笔), o caligrafía dura, a la caligrafía realizada con pluma,
15. mientras que se denomina *Ruanbi* (软笔), o caligrafía blanda, a que se realiza con pincel.

16. En lo que se refiere a la caligrafía realizada con pincel, existen cinco estilos diferentes,
17. como veremos posteriormente.

18. Distinción entre la caligrafía y la escritura

19. Guo (2017: 1) indica que «La escritura es instrumental, práctica. La caligrafía es arte».

20. La enseñanza de la «escritura» consiste en instruir a los estudiantes en cómo reconocer y
21. escribir caracteres chinos correctos, mientras que la enseñanza de la caligrafía consiste en
22. transmitir la capacidad de apreciar y crear belleza. Por tanto, «caligrafía» y «escritura»
23. son dos conceptos completamente diferentes con objetivos de enseñanza completamente
24. diferentes.

25.
26.

27. APARICIÓN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE LA CALIGRAFÍA 28. EN CHINA

29.
30.

31. El desarrollo de los caracteres chinos desde los jeroglíficos iniciales hasta las posterio-
32. res inscripciones en huesos oraculares promovió el desarrollo de la caligrafía. Más tarde,
33. en las dinastías Qin y Han, la gente comenzó a usar bambú y tela para escribir caracteres
34. chinos, lo que sentó una buena base para el desarrollo de la caligrafía. En la dinastía Han,
35. se usan los primeros pinceles en algunos libros, lo que abre el capítulo histórico del arte
36. de la caligrafía. El desarrollo de la caligrafía china ha evolucionado gradualmente a través
37. de los estilos *Zhuan* (篆), *Li* (隶), *Cao* (草), *Xing* (行) y *Kai* (楷). Los materiales de escri-
38. tura también han cambiado desde los huesos iniciales, inscripciones de bronce, bambú,
39. tela y seda hasta el uso del papel posteriormente. (Mo, 2014: 127)

40. A continuación, hemos resumido la evolución de la caligrafía en 8 periodos que abar-
41. can la aparición y desarrollo de la caligrafía a partir del libro escrito por el experto en este
42. ámbito Zhenlian Chen (2018).

43.
44.

Etapas previas a la dinastía Qin (5700 a. C. - 2100 a. C.; 2100 a. C. - 221 a. C.)

De esta etapa se han hallado escritos sobre diferentes soportes:

El retorno del estudio de la caligrafía como base de la educación en China

- a. Hueso y caparazón de tortuga, conocida como caligrafía *Jiaguwen* 1.
- b. Sobre piedra, llamada caligrafía *Shiguwen* 2.
- c. Sobre bronce, conocida como caligrafía *Jinwen* 3.

Dinastía Qin (221 a. C. - 207 a. C.)

En esta etapa el soporte predominante es la piedra. Se ha producido una clara evolución de la escritura apareciendo dos estilos diferenciados: *XiaoZhuan* y *Guli*. 4.
5.
6.
7.
8.

Dinastía Han (202 a. C. - 220 d. C.)

Durante el periodo Han aparece el estilo Li, basado en el anteriormente mencionado *Guli* y adicionalmente parecen dos nuevos estilos: el *Cao* y el *Xing*. En esta época la invención del papel aportará un nuevo soporte para la caligrafía. 9.
10.
11.
12.

Época Wei-Jin-Nan-Beichao (220-589 d. C.)

Durante esta época se desarrolla el estilo Xing aparecido en la dinastía Han. 13.
14.
15.
16.

Dinastías Sui y Tang (581-907 d. C.)

Durante las dinastías *Sui* y *Tang* se desarrolla el conocido como estilo *Kai*. Esta dinastía fue una época de gran apogeo cultural y económico y representa una de las épocas más prósperas de la historia de China. 17.
18.
19.
20.

Llegados a este punto, ya han aparecido los 5 estilos que conforman la caligrafía china: *zhuan*, *li*, *cao*, *xing* y *kai*. 21.
22.
23.

Dinastía Song (960-1279 d. C.)

A partir de la dinastía Song ya no se crean nuevos estilos. Aparece una nueva forma de estudiar caligrafía basada en la copia repetitiva de escritos históricos, es lo que se llama *Tiexue*. Esta fue una época de mucho estudio y escasa creación. 24.
25.
26.
27.

Es de destacar en esta época la aparición de cuatro calígrafos: Su, Huang, Mi y Cai, quienes plantean integrar la estética de la poesía y la pintura en la caligrafía, convirtiendo esta en un arte. 28.
29.
30.
31.

Dinastías Yuan y Ming (1271-1644 d. C.)

Esta época representa el punto más bajo en cuanto a creación y en ella se continua el estudio de escritos históricos iniciado en la dinastía Song. 32.
33.
34.
35.

Dinastía Qing (1636-1912 d. C., la última dinastía)

Sigue el estudio *Tiexue* (贴学) y nace otra forma de estudiar que se llama *Beixue* (碑学), dedicada al estudio de las estelas. 36.
37.
38.

Esta no es una época álgida, aunque se remonta la producción con respecto a la época anterior. 39.
40.

Hasta la fundación de la nueva China (1949), en el país siempre existió una gran tradición en el estudio de la caligrafía que se extendía a todas las disciplinas, tanto a la ciencia como a las humanidades. A partir de ese momento desaparece el interés por su estudio. 41.
42.
43.
44.

ANÁLISIS DE LA ACTUALIDAD DE LA CALIGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN

El sistema educativo de China incluye la educación primaria, la educación secundaria, la educación superior (educación universitaria). La educación de caligrafía se presenta de diferente manera en la educación básica que en la superior.

Mao (2013: 42) señala que hay tres tipos diferentes de educación en caligrafía en el país: «Educación en caligrafía escolar, educación en caligrafía familiar y educación en caligrafía social». La educación en caligrafía escolar se concentra principalmente en colegios y universidades, y cada universidad generalmente tiene cursos optativos de caligrafía. En los últimos años se han creado másteres doctorados en esta materia. Su estudio también está aumentando cuantitativa y cualitativamente de manera lineal. Sin embargo, la necesidad de obtener calificaciones elevadas en otras materias, a fin de conseguir una plaza en una buena universidad, junto con la escasez de profesores y materiales didácticos publicados, ha hecho difícil en los últimos decenios la popularización del estudio de la caligrafía. En general, con la popularización de las computadoras, la cultura del teclado tiene un impacto cada vez mayor en los jóvenes y la conciencia de escribir caracteres chinos se debilita gradualmente.

En este estudio hemos clasificados los tipos de educación en caligrafía descritas por Mao en tres grupos:

- La caligrafía en la educación básica reglada.
- La caligrafía en la educación superior.
- La caligrafía en la educación no reglada

La caligrafía en la educación básica reglada

La enseñanza de la caligrafía en la escuela primaria y secundaria es relativamente joven y el desarrollo de las tecnologías ha desplazado la escritura hacia los teclados, lo cual no ha favorecido el desarrollo de su aprendizaje. Transcurridos 10 años desde la publicación de *Opiniones sobre el desarrollo de la educación de la la caligrafía en escuelas primarias y secundarias* por Ministerio de Educación, la enseñanza de la caligrafía en la educación básica, en comparación con el pasado, ha logrado un cierto desarrollo y progreso, aunque al mismo tiempo tiene algunas deficiencias.

Según Lu & Yue (2021: 167-169) se resumen las siguientes características actuales:

El currículo de la caligrafía

En la escuela primaria y la secundaria, la proporción de clases de caligrafía ofrecidas ha disminuido gradualmente. Sin embargo, existen grandes diferencias entre las escuelas rurales y las de zonas urbanas. Por ejemplo, un estudio indica que en el campo solo 17,26 % de las escuelas primarias y secundarias ofrecen clases de caligrafía, mientras que en pequeñas y grandes ciudades esa tasa es mucho más alta: 71,25 % y 90,5 % respectivamente. La causa fundamental de esta situación es la limitación de recursos de las áreas rurales.

El retorno del estudio de la caligrafía como base de la educación en China

En nuestra opinión, la razón principal de la dificultad para ofrecer clases de caligrafía en las escuelas primarias y secundarias en China es la falta de maestros profesionales de caligrafía. Adicionalmente, en la etapa de secundaria y de bachillerato, los estudiantes dan mucha más importancia al estudio de las otras materias debido a la gran presión que supone el *Gaokao* (高考), el examen nacional que da acceso a la universidad.

Materiales de la caligrafía

Casi un tercio de las escuelas de primaria y secundaria carecen de materiales para la enseñanza de la caligrafía, lo que indica que todavía existen problemas que resolver. Esta situación es mucho más favorable en las grandes ciudades en las que la implantación de esta enseñanza está mucho más extendida.

Motivación de los alumnos

Los estudiantes de primaria son los que muestran un mayor interés por el aprendizaje de la caligrafía, pero a medida que van avanzando cursos la carga escolar de las otras asignaturas crece aumentando la presión sobre ellos, al tiempo que también crece su interés por los productos tecnológicos, lo cual también resta tiempo al estudio de la caligrafía. Esta situación se traslada, aumentada, a los niveles de secundaria y bachillerato, por lo que la aceptación del aprendizaje caligráfico va disminuyendo al tiempo que se van avanzando en las diferentes etapas escolares.

Profesorado

Las clases de caligrafía en las escuelas primarias y secundarias están impartidas principalmente por profesores de arte y de idiomas, siendo muy baja la presencia de profesionales específicos. Esto, a parte de la escasez, se debe a su poco interés por la docencia reglada, dado que a través de la enseñanza no reglada obtienen mayores ingresos.

Evaluación

Actualmente los estándares de evaluación de la calidad en la educación de la caligrafía no se hallan satisfechos por los problemas expuestos anteriormente.

La caligrafía en la educación superior

Al igual que en los niveles inferiores, la educación en caligrafía china en las universidades es bastante novedosa. La cuestión del posicionamiento de la caligrafía en la educación superior todavía está en discusión. Debido a muchas razones, muchas facultades y universidades han clasificado la caligrafía en la categoría de disciplinas artísticas.

Algunos autores creen que la caligrafía debería ser una disciplina principal como las bellas artes y no como una línea subordinada de estas. Incluso proponen los objetivos concretos de los tres periodos universitarios que son grado, máster, doctorado (Sun, 2020: 195-196).

En la actualidad, muchas universidades han abierto estudios de caligrafía, tanto licenciaturas como maestrías y doctorados, creándose un sistema completo que ha formado a un gran número de graduados y postgraduados en caligrafía. Pero según un estudio de la situación de la enseñanza de caligrafía en escuelas primarias y secundarias (Lu & Yue,

1. 2021: 168-169), aunque más de la mitad de los graduados en caligrafía están dispuestos a
2. participar en la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias, en la práctica, solo el
3. 25,5 % de los graduados acaban siendo profesores de caligrafía en estos centros, dados
4. que los departamentos locales de educación no prestan suficiente atención a la caligrafía.

5. Dentro de otras carreras universitarias, la caligrafía está presente como asignatura
6. optativa en el ámbito de las humanidades.

7.

8. ***La caligrafía en la educación no reglada.***

9. La irregularidad de la oferta pública de enseñanza de caligrafía ha permitido el naci-
10. miento de un floreciente negocio enmarcado en la enseñanza no reglada.

11.

12.

13. CONCLUSIONES

14.

15. En conclusión, el Estado Chino, de la mano del gobierno actual, ha enmendado una
16. carencia que se arrastraba desde la fundación de la república y que constituye un elemen-
17. to fundamental de la cultura del país.

18. La educación de la caligrafía en las escuelas primarias y secundarias es una forma
19. importante de cultivar la calidad del sentido de la estética de los estudiantes que no pue-
20. de suplirse con la práctica de otras disciplinas artísticas y que, en todo caso, deben com-
21. plementarse. Creemos que el gobierno debería fortalecer la construcción y mejora del
22. sistema de gestión de la enseñanza de caligrafía en las escuelas primarias y secundarias,
23. aumentando la supervisión de la implementación de esta misma. Acciones en este sentido,
24. consideramos que podrían ser incluir la caligrafía en los exámenes de primaria y secunda-
25. ria, mejorar la calidad de los materiales didácticos y regularizar la formación no reglada
26. promoviendo el desarrollo de centros específicos regidos por los estándares educativos
27. definidos por el Ministerio de Educación.

28.

29.

30.

31. REFERENCIAS

32.

33. Chen, Z. (陈振濂) (2018) *Historia del desarrollo de la caligrafía china*. Shanghai Shu Hua Press.

34. Mao, D. (毛登科) (2013) Origen y Actualidad de la educación de caligrafía en China. *Guizhou Education*, 5, 40-43.

35. Li, Y. (李曰君). (2019) *A Study on the Papers on Calligraphy Education in Primary and Secondary Schools Published in Chinese Calligraphy in the Past Ten Years*. Universidad Normal de Huaibei.

36. Jia, T. (贾韬) (2020) *Estudio de la educación en la caligrafía en el periodo de la República de China en China continental*. Universidad Normal de Nanjing.

37. Sun, Q. (孙强) (2020) Perspectivas de investigación de la educación de caligrafía en la enseñanza superior en china. *Caligrafía china*, 7, 192-197

38. Lu, Z. y Yue, L. (陆章飞, 岳丽英) (2021) Estudio de la situación actual de la enseñanza en escuelas primarias y secundarias en China. *Educación artística*, 6, 167-170.

39. Mo, B. (莫保华) (2014) Historia de la caligrafía china y perspectivas de su innovación. *The Science Education Article Collects*, 290, 127-128.

40.

28

La actualidad de la educación básica china: un estudio en respuesta a la presión familiar en China

Wei Huang y José Luis Peña Miret¹

INTRODUCCIÓN

En los últimos años China ha experimentado un impresionante progreso en ciencia, tecnología y educación, sin embargo, el sistema educativo chino tiene cierta necesidad de reformarse en cuanto a la aplicación de pensamientos críticos e innovadores, cosa que la sociedad reclama desde hace tiempo y que el gobierno tiene la firme disposición de actualizar a través de una modificación profunda del sistema educativo, lo que llevará a reducir la excesiva presión psicológica sobre los alumnos y sobre los padres, soportando estos últimos, además, una fuerte presión económica que lastra el crecimiento de las familias y que choca de frente con la nueva política del tercer hijo.

En el verano de 2021 se han dado tres acontecimientos políticos que van a marcar de manera profunda los próximos años en China. A saber: El 31 de mayo de 2021 el Buró Político del Comité Central del PCCh promulgó la Política del 3.º hijo, que pretende fomentar el crecimiento demográfico. El 24 de julio de 2021 la Oficina General del Comité Central del Partido Comunista de China y la Oficina General del Consejo de Estado anunciaron la prohibición de impartir clases particulares en fines de semana, vacaciones y festivos, iniciando la transformación de las empresas de enseñanza extraescolar en empresas sin ánimo de lucro. El 25 de agosto de 2021 la Oficina de Información del Gobierno Popular Municipal de Beijing publicó las directrices para fomentar la movilidad del profesorado. Los objetivos de estas políticas consisten en regularizar los fundamentos de la educación básica, reducir la carga de los alumnos y padres puesto que el problema actual de la educación básica se ha destacado en los últimos años y es urgente solucionarlo, y para eso es de gran interés observar la actualidad de la educación básica y analizar el origen y los motivos de la producción de este problema.

¹ Universidad Guangdong Peizheng College (Guangzhou, China)

ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE CHINA

La educación básica reglada actual incluye:

- Educación infantil (de 3 a 5 años).
- Educación obligatoria (de 6 a 15 años).
- Educación secundaria superior (de 16 a 19 años).

En la educación China existen dos líneas que son pública y privada no existiendo la educación concertada como en España.

Adicionalmente existe una educación paralela que es la formación extraescolar que incluye la formación de materias escolares y no escolares como música, bailes, pintura, deportes, etc.

Según la «Encuesta familiar sobre finanzas educativas de China de 2017» (2017), el 37,8 % de los estudiantes de escuelas primarias y secundarias ha participado en tutorías de materias en el último año, y el 21,7 % ha participado en clases de interés fuera del campus. Si el análisis se reduce a ciudades de primer nivel, la proporción superará el 40 %.

Observamos que en los últimos años los centros de repaso se han multiplicado y se han convertido gradualmente en una parte importante de la oferta educativa. Así que están ampliamente extendidos en todos los rincones. Eso corresponde a la tendencia mundial que indica Wei (2020:104), cada vez más familias eligen y combinan escuelas públicas, escuelas privadas, instituciones educativas fuera del colegio y servicios de educación en línea virtualizados en función de sus capacidades económicas y necesidades educativas. La inversión en educación fuera de las escuelas, especialmente la tutoría extraescolar ha ido en aumento y se ha convertido en una tendencia mundial. Ella también agrega que, con la popularización de la educación gratuita y la implementación del equilibrio escolar, la diferencia en la inversión familiar en la educación de los niños se ha desplazado cada vez más de dentro de la escuela a fuera de la escuela. Vemos que la contradicción central de la demanda de educación ya no es no poder pagar los servicios de educación básica, sino el desequilibrio entre la necesidad de una educación de mayor calidad y más diferenciada con la oferta educativa.

Estamos de acuerdo en que «los dos valores principales que persigue la educación básica moderna son la igualdad y la calidad» tal como indica Cheng (2021: 49). Somos conscientes de que actualmente en China, la competitividad educativa, que existe no solo entre estudiantes sino también entre escuelas y familias se está intensificando. Sin embargo, los recursos educativos de calidad son escasos y se centran en ciudades grandes sobre todo en las ciudades de primera línea, lo cual provoca un desarrollo educativo injusto.

Además, según Wei (2020: 103-104), numerosos estudios empíricos han señalado que el rápido desarrollo de la educación extraescolar ha ampliado la brecha entre las zonas urbanas y rurales y los entre estudiantes de diferentes clases, en el acceso a los recursos educativos y los resultados educativos, y ha debilitado la eficacia de las escuelas en la promoción de la igualdad.

Vamos a exponer la actualidad de la educación básica china resumiendo los siguientes problemas existentes:

- El monopolio del gobierno sobre la oferta y la demanda en la educación ha sido cuestionado. Existe competencia de la educación privada frente a la pública y preferencia de los padres por las escuelas privadas prestigiosas, dado que en ellas la enseñanza es mucho más intensiva, con bajos índices de fracaso escolar y fácil acceso posteriormente a universidades de prestigio. Estas escuelas privadas son extremadamente caras. 1.
- Los padres utilizan las clases de repaso como base de la formación de sus hijos, adelantando materias, produciéndose un desfase con la enseñanza reglada y una sobrepresión en los alumnos. 2.
- En materia de educación existe una gran diferencia entre zonas rurales y zonas urbanas debido a que el profesorado de alto perfil y los recursos educativos se concentran principalmente en las ciudades, donde los sueldos son más elevados. Existe una desequilibrada distribución del profesorado en las escuelas debido a la escasa movilidad. El profesorado de calidad se concentra en grandes ciudades. 3.
- Los niños se han visto inmersos en una desmesurada y estresante competitividad educativa. Se ha entrado en lo que se ha dado en llamar «Carrera armamentística educativa». Los padres tratan de preparar educativamente a sus hijos, como los ejércitos preparan a sus soldados. 4.

Estos problemas conllevan los siguientes fenómenos: 5.

- Se dispara el precio de la vivienda en las proximidades de zonas escolares, especialmente en el caso de escuelas consideradas prestigiosas, tanto públicas como privadas. 6.
- La aceleración de la urbanización ha sido extremadamente notable. Hay crecimiento importante de todas las capitales de las provincias y gran afluencia de la población hacia áreas urbanas. 7.
- Se ha originado un gran florecimiento de los centros de formación extraescolar, produciéndose un auténtico *boom*, alcanzando tal popularidad y aceptación que podría calificarse la formación como un producto de primera necesidad. 8.

Todo ello lleva a una gran presión sobre los padres chinos, provocando también en ellos una gran ansiedad. 9.

LA ANSIEDAD DE LOS PADRES CHINOS SOBRE LA EDUCACIÓN 10.

La palabra «ansiedad» se refiere a un fenómeno psicológico que en el *Diccionario conciso de psicología* explica (Huang, 2004:173): los individuos no logran metas o no superan obstáculos, causando frustración, lesiones en la autoestima y en la confianza en sí mismos, o aumentando los sentimientos de fracaso y culpa, entrando en un estado emocional de nerviosismo y miedo. 11.

1. Diferentes autores han entendido de diferentes maneras esta «ansiedad» entre las cua-
2. les están: la ansiedad de los padres por la educación es el resultado de la sobreeducación
3. de sus hijos; les preocupa que sus hijos no puedan ir a una buena escuela primaria, secun-
4. daria o universidad, por lo que no podrán conseguir un buen trabajo en la sociedad en el
5. futuro; esta ansiedad es el resultado emocional de la preocupación excesiva de los padres
6. por los problemas educativos de sus hijos; se trata del conjunto de la tensión, ansiedad,
7. preocupación, pánico y otras emociones que los padres experimentan más en el proceso
8. de educación de sus hijos y debido a la incertidumbre de los resultados educativos.

9. Chen y Xiao (2014: 18) en su artículo titulado «Interpretación del fenómeno de ansie-
10. dad educativa de los padres chinos» creen que la ansiedad educativa de los padres es el
11. estado emocional complejo de tensión, ansiedad, molestia, etc., causado por la incerti-
12. dumbre de los padres sobre el proceso y los resultados educativos; sienten una gran preo-
13. cupación por el incierto futuro profesional de sus hijos; las manifestaciones físicas son
14. comportamientos como evitar deliberadamente a los niños o ejercer un control excesivo
15. de los hijos después de la escuela. Según ellos esta excesiva ansiedad por la educación se
16. ha transformado en una especie de «ansiedad de grupo» que se extiende ampliamente en
17. la sociedad.

18. Observamos que la actualidad de la ansiedad de los padres chinos coincide con lo que
19. describen los autores anteriormente: Por un lado, los padres tienden a realizar compara-
20. ciones, inscriben a sus hijos en diversas clases de capacitación y obtienen recursos educa-
21. tivos de alta calidad a través de diversos medios, lo que generará un círculo vicioso y
22. ansiedad educativa. Por el otro lado, la presión económica derivada del elevado gasto en
23. educación es otro importante factor que incide directamente en el empeoramiento de la
24. situación.

25. Un estudio empírico de He & He (2020:47) indica que la ansiedad educativa general
26. de los padres de las escuelas primarias y secundarias se encuentra en el nivel medio-alto.
27. Los niveles de ansiedad de mayor a menor son: ansiedad de desarrollo futuro, ansiedad
28. de seguridad, ansiedad académica, ansiedad de conducta y ansiedad de salud física y
29. mental, comparación intergeneracional, avance en la escuela, búsqueda de empleo, segu-
30. ridad alimentaria, comparación entre pares, hábitos de comportamiento, recursos educa-
31. tivos, métodos de aprendizaje, seguridad deportiva, rendimiento académico. Los últimos
32. cinco elementos por los que los padres sienten ansiedad son: problemas emocionales, re-
33. sistencia mental, problemas de sueño, salud física y desarrollo de la calidad moral.

34. A partir del «Informe de la encuesta sobre el índice de ansiedad en la educación de los
35. padres chinos de 2018» (2018), hemos resumido la manifestación de la ansiedad de estos
36. en las siguientes cifras:

- 37.
- 38. — 68 % de los padres están muy preocupados por la educación, sobre todo por la
- 39. educación infantil y primaria.
- 40. — 70 % están de acuerdo con la formación extraescolar, pero 54 % de ellos están muy
- 41. preocupados por la consecuencia de ella.
- 42. — 44 % de los padres creen que «adelantar la materia» es necesario.
- 43. — 50 % están estresados por no ser capaces de comprar una «vivienda en un barrio
- 44. escolar».

- 50 % de los padres creen que el 40 % del ingreso familiar debería estar dedicado a la educación. 1.
- 65 % de los padres creen que las madres juegan un papel principal en la educación familiar. 2.
- 45 % de los padres prefieren la manera mixta de la educación: presencial y en línea. 3.
- Existe una creciente necesidad de mandar a los niños a estudiar fuera de China. 4.
- 75 % de los padres se estresan por el desarrollo personal. 5.

De acuerdo con este mismo informe sobre ansiedad de los padres chinos en 2018, 60-70 % de las familias cuenta con la participación de los abuelos en la educación. El problema del cuidado de los niños se ha vuelto cada vez más prominente, ya que el estándar apropiado para la edad de admisión de las instituciones públicas de educación infantil en China es a partir de los 3 años. Un tercio de los padres están dispuestos a enviar a sus hijos a la guardería antes de que estos cumplan dos años. El 60 % de los padres optan por mandar a sus hijos a la guardería cuando tienen entre 2 y 3 años. 6.

Los padres chinos están constantemente molestados por los problemas de la combinación de familia y trabajo, de la educación escolar y familiar de sus hijos, lo cual les genera los siguientes problemas: 7.

- Necesitan vivir cerca de escuelas prestigiosas para que se les asigne plaza en estas, por lo que se ven obligados a invertir gran parte de sus recursos en vivienda. 8.
- Necesitan invertir gran cantidad de dinero y tiempo en la preparación académica de los hijos. 9.
- Habitualmente los abuelos conviven con los hijos y nietos, lo que también incrementa la presión en la familia. Existe la necesidad de apoyarse en los abuelos para ocuparse de la casa y de los hijos, dado que la gran carga económica, obliga padre y madre a trabajar. 10.
- Al mismo tiempo los padres deben competir profesionalmente para mantener y mejorar su situación. 11.

MOTIVO CULTURAL DEL ESTRÉS DE LOS PADRES CHINOS

Los autores han realizado análisis detallados y específicos sobre los motivos de la ansiedad por la educación de los padres. Los más aceptados son: la influencia del pensamiento tradicional (cultural), el impacto del entorno social (social), la subestimación de las capacidades de los niños y las expectativas excesivas de los padres (histórico), cambios demográficos(político), el aumento de la inversión en educación (económico), etc. (Xiao, 2020: 7-9). 12.

Hay que tener en cuenta que en China está histórica y filosóficamente muy arraigada la cultura del esfuerzo. Lo que tienes equivale a lo que trabajas. Hasta ahora esto se ha mantenido en equilibrio natural. 13.

El desarrollo de China ha llevado a la creación de una muy amplia y consolidada clase media, con un considerable poder adquisitivo y de ahorro, por lo tanto, las familias 14.

1. cuentan con recursos para dedicar a la educación de los hijos. La política del hijo único
2. en cierta manera ha favorecido que durante años esta situación se mantuviera en equili-
3. brio, sin embargo el desarrollo de las comunicaciones y la aparición de las redes sociales
4. en los últimos años ha hecho que la situación se desplace hacia la competitividad exage-
5. rada dando lugar a la aparición de un mercado educativo con precios en alza, rompiendo
6. así el equilibrio inicial y añadiendo muchísima más presión a aquellas familias que tienen
7. o pretenden tener más de un hijo.
8.
9.

DE ESTOS MOTIVOS DE LA ANSIEDAD ES DE GRAN INTERÉS EL MOTIVO CULTURAL.

13. En la tradición china existe el hábito de planificar con anticipación, el utilitarismo, el
14. esfuerzo personal, la determinación y constancia, comparación con los demás y el orgullo
15. personal. A continuación, miramos algunos ejemplos.
16.

Planificación anticipada

17. «未雨绸缪» (wèi yǔ chóu móu, Planificar con anticipación). Significa reparar las puer-
18. tas y ventanas de la casa antes de que llueva. Una analogía es hacer preparativos de an-
19. temano para evitar que ocurran accidentes. (*Libro de las Odas* Sig. XI- sig. VI a. C.). «人
20. 无远虑，必有近忧» (Rén wú yuǎn lǜ, bì yǒu jìn yōu, Gente sin preparación se preocupa-
21. rá después) (*Weilinggong - Analectas de Confucio* 551-479 a. C.).
22.

23. Los padres comienzan a planificar los estudios de sus hijos en una etapa temprana
24. para evitar incertidumbres en el futuro. Y este tipo de planificación prematura no solo es
25. inútil, sino que ha engendrado la ansiedad educativa de los padres.
26.

Utilitarismo

27. «学而优则仕» (xué ér yōu zé shì, A través del estudio se llega a ocupar altos cargos
28. políticos). Provino de *Zizhang- Analectas de Confucio* (551-479 a. C.). Desde la época de
29. Confucio se ha fomentado la idea de estudiar con objetivos instrumentales y trabajar para
30. obtener un estatus social más alto.
31.

32. Este pensamiento considera la capacidad como un criterio importante para seleccionar
33. talentos. El estudio y la excelencia es un factor importante en la orientación de valores de
34. los intelectuales en la sociedad tradicional china. Los intelectuales intentan cambiar su
35. estatus mediante un estudio diligente, lo que tiene un efecto alentador.
36.

37. La visión utilitaria de la ciencia puede promover el desarrollo científico y tecnológico
38. de China de una manera única en un período histórico determinado. Pero su resistencia
39. es débil y no llegará muy lejos.

40. La sociedad china ha otorgado gran importancia a la educación desde la antigüedad.
41. Estas ideas tradicionales se han arraigado profundamente en el corazón de la gente. In-
42. fluenciados por estos pensamientos, los padres dan mucha importancia a los estudios de
43. sus hijos. El atajo para llegar a eso es ir a una «buena escuela».
44.

Esfuerzo personal

«学海无涯苦作舟» (El mar del estudio es un trabajo arduo y sin límites., que es un verso de Han Yu de la dinastía Tang (d. C.768-824). Hace referencia a que no se debe temer la dureza del camino, el esfuerzo y la dedicación son el camino del éxito.

Determinación y constancia

«愚公移山 yú gōng yí shān» (refrán chino, la determinación mueve montañas) tiene origen de una leyenda china. Hace referencia a que no hay fronteras cuando la determinación y el trabajo son firmes.

«铁杵成针 tiě chǔ chéng zhēn» (refrán chino, el mortero de hierro se puede convertir en una aguja) se refiere a que hasta lo más difícil puede resultar una tarea sencilla cuando se acomete con el suficiente arrojo.

La cultura tradicional china está impregnada de estos principios y a lo largo de su historia han calado en el espíritu de las personas, y en una medida u otra están presentes en lo cotidiano, tanto en lo que se refiere al individuo como al colectivo al que pertenece, bien sea el entorno familiar o laboral o, en general, todas sus relaciones sociales.

Salvar la cara, orgullo personal («面子 miàn zi»)

Ya hace mucho tiempo la jerarquía confuciana ha dejado de existir, pero el concepto jerárquico de respeto e inferioridad está implantado profundamente en el corazón de la gente y ha evolucionado gradualmente hacia una cultura de «la cara». «El tamaño de la cara», la capacidad de obtener respeto social, aquí es un símbolo del estatus individual, prestigio, poder y riqueza.

El confucionismo es una cultura ética que da importancia a la relación entre uno y los demás, lo que conduce a un orgullo personal extremo, que de hecho se trata de un tipo de vanidad, que por un lado se presenta como una especie de autoestima distorsionada, mostrando una autoconfianza extrema (algo para lucirse) y por el otro, una autoestima extremadamente baja internamente (vacío interno). A los padres les importa más lo que piensa la gente que realmente sienten.

Comparación con los demás («攀比 pān bǐ»)

La comparación con los otros también nace del confucionismo. China ha sentado las bases para la comparación debido a la familia y la aldea y las ciudades-estado que la familia ha extendido. Compararse con los demás es un estado psicológico provocado por la falta de recursos, la escasez y la pobreza en el pasado. El propósito es obtener más recursos que otros.

Debido al utilitarismo y la concentración en el esfuerzo personal observamos que en la cultura tradicional china no se ha prestado suficiente atención a la práctica científica, lo que va en contra de su desarrollo: curiosidad insuficiente sobre el mundo, falta de voluntad para explorar el mundo.

SOLUCIONES A ESTA SITUACIÓN

Las políticas del gobierno que hemos mencionado anteriormente van destinadas a disminuir esa presión y fomentar el crecimiento de las familias.

Se necesita una reforma escolar y su esencia debe ser la reconstrucción de los valores culturales, liberando el espacio institucional y expandiendo la base social de dicha reforma.

Los padres deben mantener estrechos lazos entre la familia y la escuela y crear un ambiente familiar armonioso para que los hijos hagan un buen uso del tiempo en casa.

Además, la sociedad debería proporcionar lugares y recursos para actividades fuera del colegio y explorar los servicios de educación comunitaria.

Todos medios de comunicación deben promover activamente el concepto de educación científica, esforzarse por eliminar los fenómenos utilitarios como la «cultura arrebatadora», abstenerse de exagerar las clasificaciones en las puntuaciones de las pruebas y las tasas de inscripción, y crear una buena atmósfera de educación social.

Lo más importante creemos que es volver a interpretar correcta y completamente la filosofía china, comprendiendo y respetando el patrón de crecimiento natural de los niños. En la cultura china existe esta tradición que podemos ver en refranes como «顺其自然 shùn qí zì rán» seguir el flujo de la vida, «循序渐进 xún xù jiàn jìn» hacer las cosas paso a paso, y no «揠苗助长 yà miáo zhù zhǎng» arrancando plántulas para ayudarlas a crecer.

Los padres deberían dejar que sus hijos comprendan el significado positivo del estrés y aprendan a lidiar con él de una manera positiva. También es necesario orientar a los niños para que aprendan a aprender y mejoren la eficiencia. Los padres y los niños deben cambiar sus conceptos de aprendizaje, considerar el aprendizaje en sí mismo como un fin y tratar de minimizar el gusto por el utilitarismo.

REFERENCIAS

- Cai, L. y Xu, Y. (蔡玲玲, 许颖) (2018) Análisis de la influencia de la ideología de la cultura tradicional en la educación antigua china. *Journal of FuJian Institute of Education*, 7, 35-38.
- Chen, H. y Xiao, W. (陈华仔, 肖维) (2014) Interpretación de la ansiedad educativa de los padres chinos. *Journal of National Academy of Education Administration*, 2, 18-23.
- Cheng, H. (程红艳) (2021) Situación actual y perspectivas de la reforma de la educación básica en China. *Journal of Education of the people*, 10, 49-53.
- Hao, C. (郝灿灿) (2020) *Current situación and improvement strategies of parenting anxiety of children aged 3-6*. Universidad Normal de Hebei.
- He, M. y He, J. (何敏琪, 何进军) (2020) Estudio sobre la ansiedad de los padres chinos en las escuelas primarias y secundarias. *Journal of Educational Development*, 10, 45-51.
- Huang, X. (黄希庭) (2004) *Diccionario conciso de psicología*. Hefei: Anhui Renmin Press.
- Su, H. (苏慧敏) (2020) Ilustración del pensamiento pedagógico confucianismo en la educación moderna china. *Cultura y educación*, 15, 143-144.
- Sun, G. y Zuo J. (孙刚成, 左晶晶) (2020) Estudio de la situación actual de la evaluación de la

- educación básica china basado en análisis visual de Cite Space. *Journal of Jimei University*, 21, 62-69. 1.
- Wei, Y. (魏易) (2020) In-school or Out- of school: Household Spending on Children's Basic Education in China. *Journal of East China Normal University Educational Sciences*, 5, 103-116. 2.
- Xiao, X. (肖鲜) (2020) *A Study on the Parents' Educational Anxiety about Their Children during the Kindergarten-Primary Transition Period*. Universidad Normal de Sichuan. 3.
- Yang, Y. (杨燕) (2019) Influencia de la educación confucionista en la educación moderna. *Journal of Guanzi*, 4, 109-114. 4.
- China Institute for Educational Finance Research (2018) *Encuesta familiar sobre finanzas educativas de China de 2017*. Consultado de: http://ciefr.pku.edu.cn/cbw/kyjb/2018/03/kyjb_5257.shtml. 5.
- 199IT (2018) *Informe de la encuesta sobre el índice de ansiedad en la educación de los padres chinos de 2018*. Consultado de: <http://www.199it.com/archives/784041.html>. 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.









