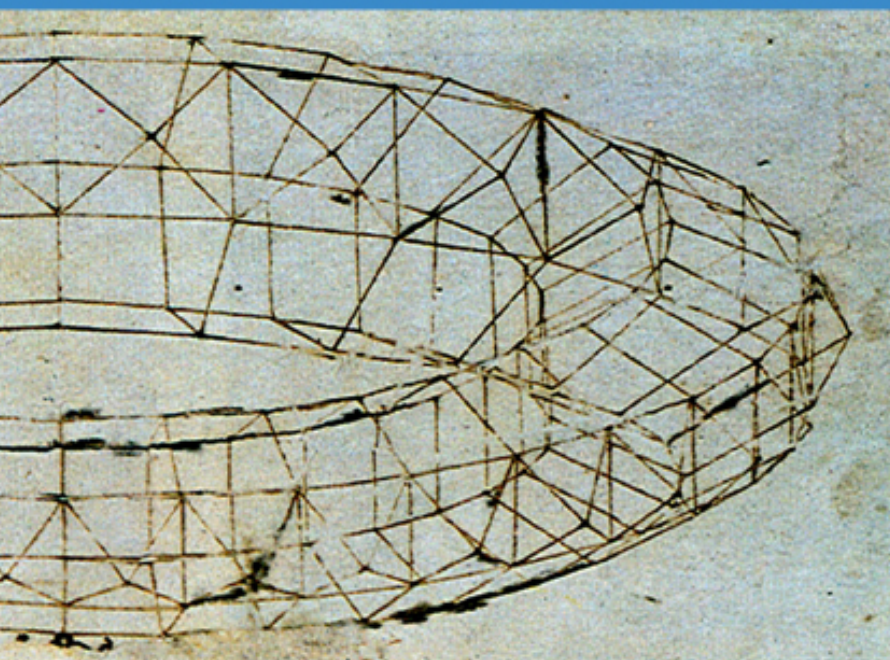


TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar



N.º 24-25 (2023)

TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar

24-25 (2023)

TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar

Director

Jesús F. Pascual Molina (Universidad de Valladolid)

Comité científico

Eva M.^a Álvarez Ramos (Universidad de Valladolid)

José M. Aroca (Universidad de Valladolid)

M.^a Francisca Blanco (Universidad de Valladolid)

Felipe Cano (Universidad de Valladolid)

Dora Giordano (Universidad de Buenos Aires)

Juan Luis González García (Universidad Autónoma de Madrid)

Emily McClung (Universidad Autónoma de México)

Luis Manuel Navas (Universidad de Valladolid)

Fernando Rull (Universidad de Valladolid)

Marcio Soares (Universidade Federal de Minas Gerais)

Miguel Á. Zalama (Universidad de Valladolid)

TRIM se edita por el **Centro “Tordesillas” de Relaciones con Iberoamérica**, de la Universidad de Valladolid (<http://ctri.uva.es>)

Licencia Creative Commons.



ISSN: 2173-8947.

TRIM aparece indexada en las bases de datos y repositorios:
DIALNET, DICE, DOAJ, ERIH PLUS, LATINDEX, MIAR

TRIM no se responsabiliza de los juicios y opiniones expresados por los autores en sus artículos y colaboraciones.

ÍNDICE

	Página
Mejorando la escucha activa en Educación Infantil por medio del método de investigación-acción	5
<i>Improving active listening in Early Childhood Education through the action research method</i>	
SANDRA SAN MIGUEL PRIETO	
Que los cuentos no te cuenten un cuento. Una propuesta para el aula de 4.º de primaria	19
<i>Que los cuentos no te cuenten un cuento. A proposal for the fourth grade of Primary Education</i>	
MARÍA RIERA GONZÁLEZ, LUCÍA RODRÍGUEZ-OLAY	
La comunicación oral. Actividades para fomentar la escucha activa <i>The oral communication. Activities to promote active listening</i>	41
SILVIA MARCOS GARRÁN, MARÍA LUZ GARRÁN ANTOLÍNEZ	
Educación y empoderamiento: las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social	71
<i>Education and empowerment: women in literature as catalysts for social change</i>	
YUQIU JIN	
Varietades discursivas en la novelística de Miguel Delibes (1920-2010). Un análisis de <i>El disputado voto del señor Cayo</i> (1978)	103
<i>Discursive Varieties in the Novels of Miguel Delibes (1920-2010). An analysis of <i>El disputado voto del señor Cayo</i> (1978)</i>	
IBOU SEYE	

Discriminación salarial por género: caso Paraguay	115
<i>Salary discrimination by gender: Paraguay case</i>	
VIRGILIO NOEL BENITEZ BRIEZ, ÓSCAR GONZÁLEZ FRUTOS	
Pueblos originarios y fósiles en el sur de Sudamérica: Una historia de gigantes, dioses y caracoles	137
<i>Native peoples and fossils in southern South America: A story of giants, gods and snails</i>	
FEDERICO L. AGNOLÍN, AGUSTÍN M. AGNOLÍN	
Resiliencia y oportunidades para cineastas en Panamá	167
<i>Resilience and opportunities for filmmakers in Panama</i>	
CARLOS DOMÍNGUEZ, ARANZAZU BERBEY ALVAREZ	

Mejorando la escucha activa en Educación Infantil por medio del método de investigación-acción *

Improving active listening in Early Childhood Education through the action research method

SANDRA SAN MIGUEL PRIETO

Universidad de Valladolid

sandra.san-miguel@estudiantes.uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8361-5571>

Recibido/Received: 24.10.2023. Aceptado/Accepted: 24.12.2023.

Cómo citar/How to cite: San Miguel Prieto, Sandra (2023). "Mejorando la escucha activa en Educación Infantil por medio del método de investigación-acción", *TRIM*, 24-25: 5-18. DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.5-18>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: Este estudio nace de la observación de una problemática concreta, como es la falta de escucha en un aula de Educación Infantil. El apartado de introducción recoge lo relacionado con la escucha activa y su vinculación con el ámbito educativo. A continuación, aparece la metodología cualitativa, que enmarca la técnica de investigación-acción empleada durante todo el proceso. A ello le sigue el contexto y la intervención llevada a cabo, con la que se trabaja dicha habilidad, por medio de la gamificación y la narración oral del cuento. Para concluir, los resultados reflejan que con esta propuesta se mejora el porcentaje de discentes, que escuchan cuando la situación lo requiere y se anima a seguir con esta dinámica de trabajo en el apartado de discusiones.

Palabras clave: Educación Infantil; Escucha activa; Investigación-acción; Narración oral; Gamificación.

* Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del GID PALIM. "Palabra e imagen. Grupo de Innovación Docente de Didáctica de la Lengua y Educación Literaria de la Universidad de Valladolid" subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid; y de la Beca de colaboración destinada a estudiantes universitarios para realizar tareas de investigación en departamentos universitarios subvencionadas por el Ministerio de educación, formación profesional y deportes (2023-2024).

Abstract: This study arose from the observation of a specific problem, which is the lack of listening in an early childhood education classroom. The introductory section covers what is related to active listening and its link with the educational environment. This is followed by the qualitative methodology, which frames the action-research technique used throughout the process. This is followed by the context and the intervention carried out, with which this skill is worked on by means of gamification and oral storytelling. To conclude, the results show that this proposal improves the percentage of students who listen when the situation requires it and encourages them to continue with this work dynamic in the discussion section.

Keywords: Childhood Education; Active listening; Action research; Oral storytelling; Gamification.

INTRODUCCIÓN

La habilidad lingüística de escuchar es la primera que el ser humano despliega y desarrolla, tal y como indica Beuchat (1989). La autora hace referencia a la familia como el principal núcleo donde el niño comienza a escuchar, dado que es el ecosistema en el que pasa la mayor parte de su tiempo durante las primeras etapas de su vida. También entran en juego otros entornos como el de sus compañeros de juego y los docentes del jardín de infancia o del centro escolar, donde el discente se escolariza.

Bien es verdad que cualquier sujeto dispone de diversas habilidades comunicativas como hablar, leer o escribir; pero es la de escuchar a la que se da mayor uso (Codina, 2004). Este hecho se debe a que el ser humano, desde su nacimiento, es un ser social que requiere la participación de los demás sujetos para interactuar y desarrollar así el lenguaje y las conductas sociales (Yubero, 2005). Por tanto, para lograr ese aprendizaje social, es imprescindible hacer uso de la escucha, ya que es así como el niño despliega sus habilidades comunicativas.

Se suma a ello la tradicional escucha de cuentos, historias y/o fábulas, transmitidas a lo largo de las diferentes generaciones mediante la narración oral, especialmente presente en la primera infancia (Fernández, 2012). Este hecho hace que el cuento sea esencial en el aprendizaje del alumnado de Educación Infantil, ya que posibilita desplegar las habilidades de la escucha activa, indispensables para vivir en sociedad de manera asertiva.

Actualmente, a pesar de la importancia que tiene esta habilidad, se advierten problemas relacionados con la falta de escucha, lo cual dificulta el aprendizaje y la convivencia del alumnado. Como señala Lima Beltrán (2017):

Una escucha deficiente normalmente desemboca en dificultades para que los estudiantes centren su atención y puedan aprender de una manera adecuada los contenidos que el maestro pretende enseñar, en este sentido se termina afectando no solamente la salud física y/o psicológica del profesor sino que también el aprendizaje y la convivencia en el aula, causando que en la mayoría de ocasiones los docentes se vean obligados a levantar su voz y a asumir algunas disposiciones disciplinarias de rigor para enfrentar la situación. (p. 3)

Por este motivo, es preciso desarrollar propuestas innovadoras ajustadas a cada contexto educativo, que aborden de manera específica la escucha, por medio de proyectos en los que se incluyan contenidos curriculares y temáticas de transcendencia para el alumnado. De esta forma, se generan escenarios de aprendizaje verdaderamente contextualizados.

Dentro de todo este proceso, cabe destacar la educación en valores, ya que desde las universidades se forma a discentes empáticos y dialogantes, capaces de resolver conflictos de forma asertiva (González Maura, 2000). Por tanto, dentro de esos valores, el saber escuchar es primordial, ya que facilita el aprendizaje, el respeto y el intercambio de opiniones, siendo la narración oral del cuento la vía por la cual se puede trabajar dicha habilidad de manera gamificada y contextualizada.

1. LA ESCUCHA ACTIVA

El origen etimológico del término “escuchar” procede del latín “auscultāre”, y Sierra y Blanco (2017) profundizan aún más, señalando que este vocablo se forma a partir de “auris” (oreja) y “klei” (inclinarse). El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define escuchar como “prestar atención a lo que se oye”, y de esta forma, diferencia dos vocablos que erróneamente en ocasiones son empleados de forma sinónima. Así, ‘oír’ es un acto pasivo que conlleva percibir los datos que el emisor expresa, y la interpretación de esos datos corresponde a la escucha, que es un proceso activo y consciente.

Por otro lado, dentro de ese proceso de escucha, autores como Jagosh et al. (2011) diferencian entre activa y pasiva, situando ambas dentro de los modelos educativos. Además, añaden que en la escucha activa el oyente que recibe el mensaje se involucra e intenta comprender su significado. En cambio, en la escucha pasiva, el receptor tan solo oye el

mensaje sin hacer ningún esfuerzo por contextualizar y entender lo que el emisor transmite de manera oral.

Es necesario reflexionar sobre el concepto de escucha activa como “el proceso de comprensión en el que hay una parte más visible denominada escucha (estrategias de escucha) y una parte cognitiva que llamamos comprensión” (Pérez, 2008, p. 2). De esta forma, a la hora de escuchar activamente entran en juego ambos hemisferios cerebrales. Por un lado, contamos con derecho que es el que se encarga de interpretar, contextualizar y dar significado al discurso escuchado. Por otro, el izquierdo se remite a seguir la estructura sintáctica y gramatical de las palabras que el emisor articula en su discurso oral. Por tanto, aquí se focalizan sus esfuerzos en la fonética y evita posibles confusiones o ambigüedades relativas al significado (Reyzábal y Casanova, 1993).

Gracias a esa participación conjunta de ambos hemisferios se hace posible la escucha activa, rasgo característico del ser humano que lo capacita para interpretar, contextualizar y dar significado a lo escuchado. (Ardila-Ariza y Castiblanco-Montero, 2019). Hernando, Aguaded y Pérez (2011) resumen las características que definen a esta habilidad lingüística: actitud empática; concentración en el discurso; abstracción de lo ajeno al discurso; silencio y respeto hacia el emisor; interés por lo escuchado; imparcialidad; captar la información verbal y no verbal. Todas ellas han de estar presentes en las diferentes fases por las que un individuo pasa cuando escucha activamente. De manera más concreta Pérez (2008), habla de:

Preescucha. Donde el oyente se prepara para la escucha y pone todos los mecanismos cognitivos en funcionamiento, con el objetivo de captar la información del mensaje.

Escucha. En esta fase el oyente se dedica a escuchar el discurso del emisor y recoger las ideas principales. Además, el oyente hace explícita esa escucha y así lo demuestra con su lenguaje corporal.

Posescucha. Donde demuestra que ha escuchado con atención.

1.1. Beneficios de la escucha activa

Escuchar activamente es un proceso complejo que requiere de un gran esfuerzo cognitivo, pero son múltiples sus beneficios. Jagosh et al. (2011), en sus investigaciones sobre la escucha activa, destacan la utilidad de escuchar con atención en las relaciones interpersonales. En su estudio recopilaban datos que indicaban que cuando un sujeto se siente escuchado,

se crean vínculos únicos entre emisor y receptor. Esta relación da como resultado un buen clima, donde es posible una comunicación efectiva.

Además, Drollinger, Comer y Warrington (2006), afirman que hay una relación directa entre la escucha activa y la empatía. El DRAE define ‘empatía’ como “sentimiento de identificación con algo o alguien”, y cuando un sujeto escucha activamente, Hoppe (2006) defiende que esa capacidad de ponerse en el lugar de la persona que habla ha de estar presente. Por consiguiente, se desarrolla la aptitud de la empatía, lo que ayuda al sujeto a adquirir un crecimiento emocional íntegro.

Si trasladamos estos conceptos al ámbito educativo, es posible abordar contenidos de la Ley Orgánica 3/2020 desde una perspectiva global y competencial que garantiza el aprendizaje contextualizado e interdisciplinario. En este contexto, la narración oral emerge como una opción viable. El DRAE define ‘narrar’ como “contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios”. Si esta narración se realiza de manera oral, el proceso comunicativo se efectúa a viva voz, destacando la importancia del lenguaje verbal y no verbal. Al narrar de forma oral, el emisor comunica, y el receptor, al escuchar con atención, participa activamente en el acto comunicativo.

Este enfoque de la escucha activa se revela como esencial, ya que, según Garzón Céspedes (2010), si el discurso oral no es escuchado, el acto comunicativo no se materializa.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y se desarrolló mediante un enfoque metodológico cualitativo, específicamente utilizando la técnica de investigación-acción (Latorre y González, 1987). El propósito fue observar, estudiar y analizar los beneficios derivados de la implementación de la escucha activa en el alumnado de Educación Infantil de un centro concreto, caracterizado por sus peculiaridades específicas (Stake, 2020).

El escenario de la investigación y, al mismo tiempo, el objeto de estudio, fue un centro público de la provincia de León, en concreto, el aula de 3ºA de Educación Infantil. En la ubicación del centro coexisten barrios antiguos y otros más recientes en crecimiento. Esta diversidad se refleja en el alumnado.

En relación con la muestra, la clase estuvo compuesta por un total de 18 estudiantes, de los cuales 10 eran niños y 8 eran niñas. Se destacó la

presencia de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, que presentaba hipoacusia profunda y utilizaba un implante coclear para escuchar con cierta normalidad. Aunque este alumno no enfrentaba dificultades para escuchar, se siguieron las recomendaciones establecidas por la especialista en Audición y Lenguaje.

Respecto a los procedimientos y las técnicas para la recopilación de datos, se emplearon:

- a) Observación no participante. Se llevó a cabo durante un mes con el alumnado de 3.º A de Educación Infantil durante todo el horario lectivo (de 9 a 14 horas). Durante este período, se prestó atención crítica y reflexiva a las deficiencias existentes en relación con la escucha. Diariamente, se registraron estas observaciones en el diario de la maestra en forma de narrado, elaborando una tabla que destacaba los principales problemas de escucha, especialmente cuando se narraba un cuento.
- b) Observación participante. Se puso en práctica un Proyecto que abordaba la escucha activa a través de la narración oral del cuento, con el objetivo de evaluar la posibilidad de mejorar la situación del alumnado respecto a la falta de escucha. Se llevaron a cabo un total de 8 sesiones, siendo la última una revisión final y no evaluativa, diseñada para recordar lo aprendido. La metodología elegida para implementar este proyecto en el aula fue la de gamificación, incorporando una narrativa que contextualizaba la propuesta, la ambientación y los desafíos. En este contexto, escuchar con atención cada cuento resultaba esencial para completar las actividades asociadas. La información recopilada durante la ejecución del proyecto se registró en instrumentos como las listas de control con escalas verbales valorativas (asociadas a cada actividad) y narrados dentro del diario de la maestra, proporcionando resultados fundamentados.

Para el análisis de los datos recopilados, se ha simplificado toda la información cualitativa mediante un sistema de categorización. Todas las categorías se definieron desde el inicio de la investigación-acción, ya que su análisis permitió dar respuesta a los objetivos planteados. De manera más específica, las categorías son las siguientes: 1) el conocimiento de las normas de la escucha activa, 2) la evolución de la escucha activa en el alumnado y 3) la motivación hacia la narración oral de cuentos.

Este estudio de corte cualitativo ha cumplido con los criterios de rigor científico de Guba y Lincoln (1981), dando respuesta a los conceptos de:

- Valor de verdad o credibilidad, en lo que respecta a la coherencia entre la interpretación de los datos obtenidos y el fenómeno observado (escucha activa). Para ello, se recopiló variedad documental mediante las actividades realizadas por el alumnado, así como las observaciones de la maestra.
- Aplicabilidad y transferibilidad, al contexto específico en el que se llevó a cabo el estudio, ya que los resultados no son generalizables. Para ello, se definió de forma precisa el contexto donde se implementó el estudio.
- Consistencia o dependencia, dado que los datos obtenidos fueron variables y concordaron con los fenómenos observados. Con este propósito, se emplearon diversas técnicas en el proceso de recopilación de información con el fin de contrastar los datos y verificar su concordancia.
- Neutralidad o confirmabilidad, ya que, al tratarse de un análisis interpretativo, se debía actuar con la mayor objetividad en el tratamiento de los datos. Por tanto, se revisó toda la información recopilada y se contrastó con la opinión de la otra maestra que se encontraba en el aula durante la implementación del Proyecto.

Por otro lado, los aspectos éticos básicos fueron el anonimato y la confidencialidad en lo que respecta al tratamiento de datos y al manejo de la información. A su vez, los criterios éticos de procedimiento partieron de la participación voluntaria de toda la clase, así como del consentimiento informado de los padres, madres o tutores legales del alumnado.

3. RESULTADOS

El planteamiento de la hipótesis inicial surgió al identificar un auténtico problema relacionado con la escucha activa. Esta hipótesis sostiene que trabajar la escucha activa con el alumnado de Educación Infantil, mediante la metodología de gamificación y la narración oral del cuento, mejoraría las destrezas en esta habilidad lingüística.

Los resultados confirman esta afirmación, ya que durante el periodo de observación se detectó que el 67 % del alumnado interrumpía durante la narración de cuentos. Esta situación evidenciaba la necesidad de abordar de manera específica la escucha, para demostrar que podía mejorarse. Con las actividades del Proyecto, el porcentaje de alumnos que no escuchaban activamente durante la narración de cuentos disminuyó al 5.5 %. Esto

indica una mejora significativa en la habilidad lingüística de escuchar en el alumnado de 3.º A de Educación Infantil de este centro.

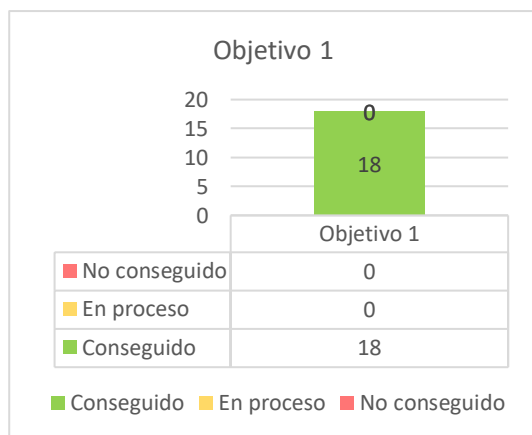
Estos resultados evidenciaron la viabilidad de desarrollar un proyecto vinculado a los contenidos curriculares, que brindó al alumnado la oportunidad de aprender no solo conceptos relacionados con cada narración oral, sino también actitudes fundamentales, especialmente en lo que respecta a la escucha activa. Para lograrlo, fue esencial implementar el proyecto de manera periódica, estableciendo una rutina de trabajo que facilitara la interiorización de estas actitudes.

En este contexto, el proyecto propuso los siguientes objetivos con el fin de que los estudiantes de infantil adquirieran, desde las primeras etapas educativas, pautas esenciales de escucha para fomentar la convivencia y el diálogo asertivo: 1) Reconocer las normas de la escucha activa; 2) Respetar las normas de la escucha activa; 3) Demostrar atención efectiva durante la escucha; 4) Mostrar gusto e interés por la narración de cuentos.

Para verificar que los estudiantes no solo cumplieron con las normas de la escucha, sino que también participaron activamente en este proceso comunicativo, se diseñaron una serie de actividades específicas para cada cuento. La retención de la información oral de estas narraciones se consideró esencial para cumplir con estas actividades. Un resumen detallado de este proceso se presentó en cada uno de los gráficos elaborados según los datos recopilados.

Figura 1.

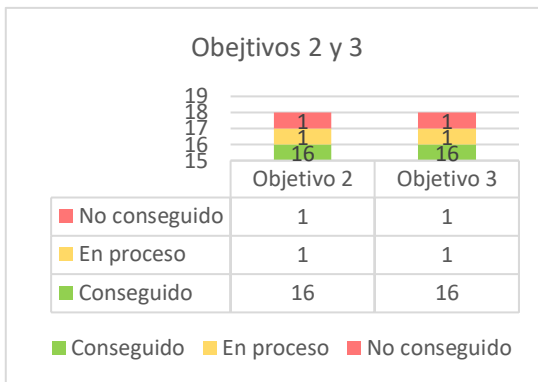
Análisis de resultados objetivo 1



Estos datos reflejan que el 100 % del alumnado logró el objetivo 1, reconociendo todas las normas de la escucha activa según lo indicado. Así, todos los estudiantes comprendieron cómo debían comportarse cuando alguien les hablaba para contarles o explicarles algo. Con este fin, cada discente recibió una ficha visual que presentaba diversas personas con diferentes actitudes; algunas representaban a un buen oyente y otras a uno no tan bueno. Cada estudiante debía señalar las actitudes positivas con un tic y las negativas con una cruz. Este ejercicio permitió verificar que todo el alumnado conocía las normas antes de iniciar las narraciones y actividades.

Figura 2.

Análisis de resultados objetivo 2 y 3



En cuanto a los objetivos 2 y 3, se analizaron conjuntamente, concluyendo que el 88.9 % del alumnado los logró, lo que significa que cumplieron con las normas de la escucha activa y prestaron atención. Esta afirmación se respalda mediante la ejecución adecuada de las diversas actividades asociadas a cada cuento, ya que estas requerían la comprensión de la información escuchada.

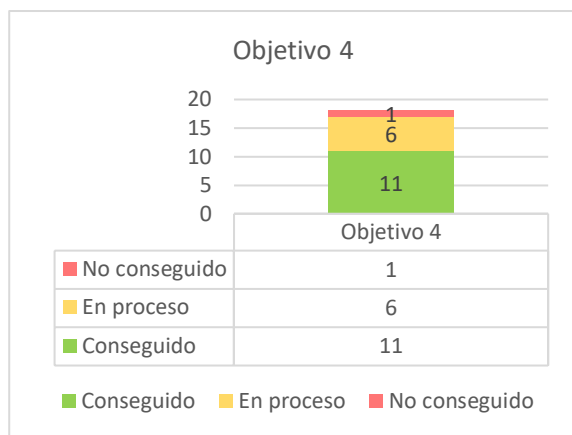
A su vez, el 5.5 % del alumnado no logró los objetivos 2 y 3, mientras que otro 5.5 % se encontraba en proceso de alcanzarlos. Se destaca que este 5.5 % de alumnado que no logró los objetivos 2 y 3 hacía referencia a un alumno que dejó de asistir al centro por motivos personales y, por lo tanto, no pudo realizar las actividades del proyecto.

Cabe destacar que esta información se registró en el 'Pasaporte del buen viajero' de cada estudiante, donde se colocó un sello por cada cuento si respetaban las normas de la escucha y una estrella si completaban las

actividades correctamente. Con el fin de visualizar estos datos, se presentó una tabla que permitía comprobar el porcentaje de alumnos que alcanzaron los objetivos 2 y 3. El pasaporte era el que introducía al alumnado en esa dinámica gamificada, en la que la narrativa era esencial para embarcarse en el viaje de la escucha y las recompensas de los sellos y las estrellas generaban motivación para cumplir con las normas y actividades.

Figura 3.

Análisis de resultados del objetivo 4



Finalmente, en relación con el objetivo 4, el 61.1 % de los estudiantes lo logró, mientras que el 33.3 % está en proceso y el restante 5.5 % no lo consiguió. Esto indica una relación directa entre los alumnos que respetaron las normas de la escucha activa, realizaron adecuadamente las actividades y demostraron interés. Cabe destacar que el alumno que dejó de asistir al centro representa el 5.5 % del alumnado que no alcanzó el objetivo 4. Esta información se recopiló mediante listas de control con escalas verbales valorativas, completadas para cada estudiante en cada uno de los cuentos. Así, las listas de control en forma de tablas permitieron observar el comportamiento de cada alumno, durante las narraciones orales.

4.DISCUSIÓN

Los beneficios de trabajar la habilidad lingüística de escuchar son evidentes. Autores como Hernández-Calderón y Lesmes-Silva (2018)

destacan la necesidad de optar por dinámicas que enseñen técnicas específicas de escucha, como el contacto visual, la postura y el lenguaje corporal, para formar a un alumnado asertivo, respetuoso y dialogante. A ello se suma Codina (2004), quien afirma que, aunque se conozca el significado de escuchar, a menudo no se pone en práctica, evidenciando la necesidad de trabajar esta habilidad en las aulas. Mora (2016) destaca que el diálogo entre las personas es sinónimo de aprendizaje, pero para ello es preciso saber escuchar con atención.

Por tanto, a través de propuestas innovadoras como la desarrollada, se logran fijar estas destrezas y habilidades en el alumnado de Educación Infantil, garantizando la formación de buenos oyentes. Esto mejora la convivencia y, por ende, el clima del aula y de otros espacios donde se produce un diálogo e intercambio de ideas. Además, se ha de escoger un método de trabajo cercano para los discentes y es aquí donde cobra especial relevancia el cuento. Ello se debe a la tradición y cercanía que guarda con el público infantil y dado que en la escucha de una narración oral el alumnado ha de poner alerta todas esas destrezas y técnicas, la narración oral del cuento es el hilo conductor ideal (Fernández, 2012).

Por consiguiente, no solo se demuestra la hipótesis inicial, sino que también se insta a seguir esta línea de trabajo durante el resto del curso escolar. Adaptar la temática escogida a los Proyectos desarrollados en el aula permite que los contenidos de las narraciones estén relacionados y sean coherentes. Todo ello con la finalidad de lograr que todo el alumnado conozca y respete las normas de la escucha activa y muestre gusto e interés por la narración de cuentos. De esta forma, los discentes pueden trasladar estos aprendizajes a su vida diaria, tanto dentro como fuera del aula.

4. CONCLUSIONES

Trabajar la habilidad lingüística de la escucha desde la etapa de Educación Infantil ayuda a que el alumnado interiorice las normas y se convierta en un buen oyente desde edades tempranas. Para ello, emplear el cuento como hilo conductor de las narraciones orales y contextualizar todas ellas por medio de la metodología de gamificación aporta motivación e implicación. Esto se debe a que la gamificación hace que el alumnado se muestre predispuesto, ya que los retos suponen un claro desafío y hacen que el esfuerzo por captar todos los detalles se vea recompensado en forma de actividades dinámicas y significativas (Quintero, 2017).

Del mismo modo, es importante conectar de forma directa con la realidad del aula y encontrar un punto de partida coherente para los discentes. Para ello, se ha de prestar atención a los proyectos llevados a cabo e hilar todas las narraciones con la temática que se trabaje en el aula en ese momento, para desarrollar habilidad de la escucha a la vez que se amplían conocimientos y destrezas en relación con los demás contenidos y áreas.

De esta forma, gracias a la narración oral por parte del maestro y la escucha activa por parte del alumnado, se les acerca la literatura, lo cual ayuda a que capten la información del lenguaje verbal y no verbal desde la primera etapa educativa. Este hecho es esencial, puesto que para interpretar adecuadamente un mensaje es preciso contextualizarlo y captar todas las señales o gestos del emisor. Por ello, con dinámicas como la narración oral del cuento, se incita a que el alumnado cumpla con las normas del buen oyente, poniendo todos sus sentidos alerta para captar e interpretar la información recibida.

Además, si todo ello se ubica dentro del marco legislativo actual, que aboga por un aprendizaje competencial y conectado, este Proyecto demuestra que es posible llevar a cabo en el aula de infantil una propuesta práctica de escucha activa, de forma contextualizada y motivadora. Ello es posible gracias a las metodologías activas empleadas, donde el discente pasa de ser sujeto pasivo a uno activo e implicado en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila-Ariza, S., y Castiblanco-Montero, A. (2019). *Escucha activa y convivencia mucho más que teoría*. (Tesis de Maestría) Fundación Universitaria los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20-25.
- Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 0(4), 1-27.

- Drollinger, T., Comer, L. B., y Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing*, 23(2), 161-180.
- Fernández, R. (2012). *La narración oral en el aula de educación infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja.
- Garzón Céspedes, F. (2010). *Oralidad es comunicación (teoría y técnica de la oralidad escénica)*. Ediciones COMOARTES, CIINOE. Madrid/México DF (España/México).
- González Maura, V. (2000). La educación de valores en el curriculum universitario.: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Educación Médica Superior*, 14(1), 74-82.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass
- Hernández-Calderón, K. A., y Lesmes-Silva, A. K. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Revista convicciones*, 5(9), 83-87.
- Hernando, Á., Aguaded, I., y Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180.
- Hoppe, M. H. (2006). The Active Listening Skill Set. In. *Active Listening: Improve Your Ability to Listen & Lead*.
- Jagosh, J., Boudreau, J. D., Steinert, Y., MacDonald, M. E., y Ingram, L. (2011). The importance of physician listening from the patients' perspective: Enhancing diagnosis, healing, and the doctor-patient relationship. *Patient education and counseling*, 85(3), 369-374.
- Latorre, A., y González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

- Lima Beltrán, L. (2017). *La escucha consciente en el aula de transición, caso IED Toberín sede C* (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Mora-Cifuentes, P. M. (2016). Conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes constructores de paz. *Mundo Fesc*, 6(11), 72-79.
- Pérez, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-15.
- Prendes, M.P. (2006). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp.205-222). Mc-Graw-Hill.
- Quintero González, L. E. (2017). *La gamificación estática versus dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica*. ExpandEF. En Libro de Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación. CIVE'17 (5.º 2017. Tenerife) (pp. 89-89). Universidad de La Laguna.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10 de marzo del 2022].
- Reyzábal, M.^a V., y Casanova, M.^a A. (1993). *Comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla.
- Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). *El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa*. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social, en Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844), Ed Pearson.

Que los cuentos no te cuenten un cuento. Una propuesta para el aula de 4.º de primaria

Que los cuentos no te cuenten un cuento. A proposal for the fourth grade of Primary Education

MARÍA RIERA GONZÁLEZ

Universidad de Oviedo

mariariera60@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8961-4015>

LUCÍA RODRÍGUEZ-OLAY

Universidad de Oviedo

rodriguezolucia@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

Recibido/Received: 24.11.2023. Aceptado/Accepted: 15.12.2023.

Cómo citar/How to cite: Riera González, María y Rodríguez Olay, Lucía (2023). “Que los cuentos no te cuenten un cuento. Una propuesta para el aula de 4.º de primaria”, *TRIM*, 24-25: 19-39. <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.19-39>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: La Literatura Infantil y Juvenil legitima y/o cuestiona los mandatos de género presentes en nuestra sociedad. Promover la lectura crítica de las obras literarias para favorecer una reflexión con perspectiva de género es, por tanto, fundamental. El presente trabajo recoge una propuesta didáctica diseñada para el alumnado de cuarto de Educación Primaria y orientada al análisis crítico de los estereotipos de género, especialmente los asociados a la masculinidad. La propuesta se estructura a través de actividades de reflexión y creación con las que se analizan tres fragmentos literarios. La revisión bibliográfica realizada trata de corroborar el papel relevante que juega la LIJ en la construcción del género en la infancia, así como los elementos que definen la idea de masculinidad. De este modo, ha sido posible diseñar una propuesta didáctica orientada hacia la exploración de otros modos de ser para niños y hombres.

Palabras clave: Estereotipo; masculinidad; Literatura Infantil y Juvenil; feminismo; Enseñanza Primaria.

Abstract: Children's and Young People's Literature legitimizes and/or questions the gender dictates present in society at a given time and place. Therefore, it is essential to promote the critical reading of literary works from a gender perspective. This work includes a didactic proposal aimed

at the critical analysis of gender stereotypes, especially those associated with masculinity. This didactic proposal, designed to be developed with students in the fourth year of Primary Education, is based on both reflection and creation activities. Such tasks are applied to the analysis of three literary fragments. The bibliographical review carried out tries to prove the influence of this type of literature has in the construction of the childhood gender identity, as well as the elements that define the idea of masculinity. In this way, it has been possible to design a didactic proposal oriented towards the exploration of other ways of being for boys and men.

Keywords: Gender stereotypes; masculinity; Children's and Young People's Literature; feminism; Primary Education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la lucha feminista ha propiciado la transformación de nuestras sociedades en espacios más igualitarios para las mujeres (Romero, 2017). Como resultado de esta evolución, cada vez son más las voces que dan por conseguida la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. No obstante, la realidad que continúan viviendo las mujeres en las sociedades formalmente igualitarias contradicen claramente este argumento. Así, son ellas las que asumen mayoritariamente los cuidados, sufren mayor violencia y tienen una menor presencia en puestos de poder (Instituto de la Mujer, 2023).

En las sociedades donde sus leyes reconocen y persiguen la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la perpetuación de la desigualdad de género emana de las industrias culturales y comerciales. De esta manera, las ideas hegemónicas de feminidad y masculinidad son naturalizadas por productos como el cine, la publicidad y las redes sociales, entre otros (De Miguel, 2019). La Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) no escapa a esta realidad, pues contribuye a la legitimación y/o cuestionamiento de los mandatos de género operantes en la sociedad (Larrús, 2020). Así, la lectura crítica de las narraciones infantiles y juveniles desde una perspectiva de género es una tarea urgente (Ros, 2013).

En este sentido, la escuela coeducativa debe hacer una reflexión continua e intencional con la que hacer visibles las relaciones de poder desiguales que se dan tanto dentro como fuera de sus muros (Diez, 2022; Artal, 2009). En la temática que nos ocupa, la escuela debe preparar al alumnado para el análisis crítico de los estereotipos y roles de género de manera que este pueda “contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad” (Díez, 2015: 89).

El presente artículo tiene como base una investigación más amplia recogida en el Trabajo de Fin de Grado, titulado “Que los cuentos no te cuenten un cuento: Propuesta de intervención para analizar los estereotipos de género en la Literatura Infantil y Juvenil” (Riera, 2023) y redactado en el marco de los estudios de Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En él, se propone un plan de trabajo para el aula de cuarto curso de Educación Primaria con el que se pretende que el alumnado analice críticamente los estereotipos masculinos presentes en tres fragmentos de narraciones de LIJ. Esta propuesta se ha fundamentado en una revisión bibliográfica sobre el tema, así como en las apreciaciones de personas expertas en género y Literatura Infantil y Juvenil.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA

La categoría “género” tiene una influencia directa en la manera en que las personas participan en el juego social, así como la posición que ocupan en él. En nuestro contexto, esta clasificación es binaria, es decir, las personas son categorizadas en dos grupos: hombres y mujeres (Heras-Sevilla *et al*, 2021). En este sentido, se debe señalar que la relación entre ambas etiquetas está marcada por una distribución desigual del poder en favor de los primeros. Asimismo, resulta calve remarcar que la influencia de esta clasificación radica en que es naturalizada por los individuos, como si fueran mandatos incuestionables (De Miguel, 2019).

La Literatura Infantil y Juvenil no es ajena a lo recién mencionado, en tanto que es producto de la sociedad en la que se enmarca. De esta manera, sus narraciones reflejarán ciertos valores y rechazarán otros en función de lo que en el imaginario colectivo sea deseable y rechazable. Así, la LIJ contribuye a la naturalización de los estereotipos asociados al género y de la relación de desigualdad entre ambas categorías por parte del público infantil (Larrús, 2020; Romero, 2011).

Al hilo de lo mencionado, resulta de gran interés estudiar el tratamiento que las narraciones de LIJ hacen de esta temática para poder configurar una respuesta que cuestione las categorías, sus significados y la desigual distribución del poder (Fernández-Artigas *et al*, 2019).

1. 1. Género, estereotipos y roles de género

En nuestras sociedades, el género es una variable que determina la construcción de la identidad de los individuos, lo que tiene una influencia

directa en la manera en que estos habitan el mundo y viceversa (Sánchez, 2020; de Miguel, 2019). Ahora bien, ¿qué es el género?

González y Rodríguez (2020), lo definen como “un producto social, un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que son elaboradas según sus necesidades e impuestas a los individuos desde que nacen, convirtiéndose en su modelo de identificación” (González y Rodríguez, 2020: 126-127). Las sociedades occidentales entienden el género como una realidad binaria en la que solo operan dos identidades: la femenina y la masculina (Heras-Sevilla *et al*, 2021).

Dicho esto, resulta de interés abordar su relación con el sexo biológico y con la interacción social a fin de comprender mejor cómo se configura el género. Diversas autoras y autores afirman que el género está ligado al sexo, definido como los “atributos biológicos en humanos [...] que están asociados con características físicas y fisiológicas que incluyen cromosomas, expresión génica, función hormonal y anatomía reproductiva/sexual” (Heidari *et al*, 2019: 209). De nuevo, las sociedades occidentales hacen una conceptualización binaria del sexo: macho y hembra. No obstante, las autoras y autores citadas/os afirman que tales categorías no son tan estancas como pudieran parecer en un principio.

En la interacción social, el sexo adquiere un segundo sentido de acuerdo con lo que Rubín (1986) estableció como “sistema de sexo/género” (Rubín, 1986: 97). Para la autora, este puede ser definido como los acuerdos por los que la sociedad da un significado social al sexo de los individuos. Esto es, el sistema a través del cual surgen las categorías de “hombre” y “mujer”. Desde esta perspectiva, el género no es algo inevitable y natural, sino “un constructo que se puede transformar, deformar o incluso performar” (Heras-Sevilla *et al*, 2021: 156). Sin embargo, es entendido por las personas como algo inmodificable en tanto que inherente a ellas. De esta manera, la relación de desigualdad que emana de este sistema sexo/género se naturaliza y mantiene en el tiempo a pesar de los avances conseguidos por la lucha feminista (De Miguel, 2019; Walter, 2010). En consecuencia, es fundamental que los individuos tomen conciencia del origen social del género como punto de partida para su cuestionamiento, pues no se puede problematizar algo que se entiende como natural (Enguix *et al*, 2018).

En este punto, conviene prestar atención a dos elementos fundamentales en la conceptualización del género: los estereotipos y los roles. Por una parte, los estereotipos de género son entendidos como “generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo,

son percepciones de conductas o características consideradas típicas o propias de mujeres o de hombres” (Artal, 2009: 10). Los estereotipos de género determinan los límites de lo pensable para cada identidad. Para ellas: la vida privada, los cuidados, lo bello; para ellos: la vida pública, lo violento y los privilegios (De Miguel, 2019; Díez, 2015; González y Rodríguez, 2020). Dicho esto, no se debe olvidar que los estereotipos son realidades modificables en tanto que están sujetos a un espacio y tiempo concretos.

Por otra parte, los roles de género son entendidos como “los comportamientos, actitudes, obligaciones y privilegios que una sociedad asigna a cada sexo y espera de él” (López, 2005: 16). La autora citada establece una relación directa entre los estereotipos y los roles, siendo estos últimos consecuencia de los primeros. Así, que las mujeres carguen con mayor parte del trabajo doméstico se fundamenta en los estereotipos de género que las dibuja como entregadas, atentas, apacibles, cuidadosas, etc.

1. 2. La masculinidad

La masculinidad hegemónica es entendida por Bonino (2002) como “una categoría social, una organización más o menos coherente de significados y normas que sintetiza una serie de discursos sociales que pretenden definir el término masculino del género” (Bonino, 2002: 9).

La masculinidad se construye desde la negación: los hombres no renuncian, no se quejan, no muestran sus emociones, etc. Dicho de otro modo, “los hombres *de verdad* renuncian a valores como la sensibilidad, el cuidado, la ternura y la debilidad” (Riera, 2023: 17). Lo masculino supone, en este sentido, el rechazo a todo que socialmente ha sido atribuido a la femineidad, que se convierte en un término utilizado para descalificar a aquellos niños y hombres que se salen de la senda marcada por la masculinidad hegemónica (Enguix *et al*, 2018; Ceballos, 2012).

La naturaleza limitante de la masculinidad hegemónica reduce las posibilidades de ser para niños y hombres, quienes sufren una pérdida de poder al alejarse del modelo establecido (Ceballos, 2012). En este sentido, la masculinidad hegemónica también puede ser conceptualizada en términos de opresión para los sujetos que la encarnan (García y de la Cruz, 2022). Por ello, su cuestionamiento tiene un impacto positivo en el conjunto de la sociedad (Flecha *et al*, 2005).

En base a todo lo mencionado, puede afirmarse que “educar por la igualdad es también proponer nuevos modos de ser para los hombres”

(Riera, 2023: 3). En esta línea, Robles *et al* (2021) defienden que la masculinidad debe ser construida desde un enfoque diverso y abierto. Desde esta convicción, surgen las nuevas masculinidades como concepto que pretende aglutinar a esa pluralidad de niños y hombres que “de un modo u otro, tienden a romper los imperativos de la tradicional” (García y de la Cruz, 2022: 39). Ahora bien, las nuevas masculinidades deben partir de una reflexión teórica y práctica donde los hombres cuestionen activamente el sistema de significados de la masculinidad desde una evidente perspectiva feminista (García y de la Cruz, 2022; Núñez, 2015).

1. 3. La masculinidad y la feminidad en la LIJ

La LIJ tiene una participación activa en la socialización de niñas y niños al mostrarles “cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo” (Colomer, 2005: 206). Las narraciones infantiles son una herramienta de gran valor para el público infantil; pues a través de ellas conoce otras formas de vivir, imagina, disfruta, se identifica con las/os protagonistas, etc. En definitiva, configura su visión del mundo en base al sistema de valores que opera en la sociedad en un contexto espaciotemporal concreto (Larrús, 2020).

Desde una perspectiva feminista, la LIJ participa de la transmisión y naturalización de los mandatos de género presentes en la sociedad (Fernández-Artigas *et al*, 2019; García y Hernández, 2016). Los personajes que habitan las narraciones influyen, entonces, en la manera en que niñas y niños construyen su identidad de género. Dichos personajes, se presentan como ejemplos a imitar u oponerse (Ros, 2013). En este sentido, la identificación del público infantil con los mandatos de género presentes en la LIJ es especialmente importante a consecuencia de la corta edad de las lectoras y lectores (Romero, 2011). Por ello, es conveniente reparar en los modelos de feminidad y masculinidad presentes en las narraciones de la LIJ.

La representación de la identidad femenina está atravesada por la idea de belleza, valor *femenino* por antonomasia. En este sentido, Colomer y Olid (2009) afirman que los atributos físicos aparecen con mayor frecuencia en la descripción de los personajes femeninos que en la de los masculinos. Asimismo, las autoras destacan que en esta caracterización “bonitas, dulces, delicadas, ingenuas, intuitivas, intelectualmente torpes, etc.” (Enguix *et al*, 2014: 11) son los términos más utilizados. A su vez, la acción desempeñada por estos personajes sigue la senda marcada por la

feminidad hegemónica. En consecuencia, los personajes femeninos quedan enmarcados en el ámbito privado, cuya aportación a la trama no suele ser considerada importante (León-Ciliotta, 2018; Lozano, 2021). Así, las niñas y mujeres representan papeles secundarios que refuerzan los estereotipos de pasividad y fragilidad asociados a la feminidad (Colomer y Olid, 2009). Pastor (2014) afirma que las narraciones de LIJ presentan una “niña-mujer bonita, pasiva, sumisa y en lo posible no-pensante” (Pastor, 2014: 100).

La representación de la identidad masculina, por su parte, está mediada por valores relacionados con la valentía, la independencia, lo heroico y el poder (Enguix *et al*, 2014). Así, los personajes masculinos tienen una mayor relevancia para el desarrollo de la narrativa y suelen ocupar el rol del protagonista. En este sentido, León-Ciliotta (2018) defiende que “los roles aventureros no sólo están reservados para los niños, sino que sus objetivos y ansias son más variados y demandan mayor independencia” (León-Ciliotta, 2018: 351). Esta afirmación pone en evidencia que la identidad masculina goza de una mayor variabilidad que la femenina, lo que la convierte en un ideal deseable. Ahora bien, no se debe olvidar que la representación de lo masculino “veda una amplia gama de expresión emocional, como la ternura y la expresión de las emociones” (Pastor, 2014: 99). “Si bien el género masculino ocupa una posición de poder en la sociedad, las normas que configuran el sistema sexo/género implican también su opresión” (Riera, 2023:19).

2. PROPUESTA DIDÁCTICA: QUE LOS CUENTOS NO TE CUENTEN UN CUENTO

Que los cuentos no te cuenten un cuento es el nombre de la presente propuesta didáctica en la que el alumnado deberá identificar y analizar los estereotipos ligados a la masculinidad legitimados en tres obras de LIJ. De esta manera, se pretende que el alumnado adquiera las habilidades necesarias pensar críticamente y que, en consecuencia, sea capaz de neutralizar el impacto negativo que genera la interiorización de una idea de masculinidad limitada y limitante.

La propuesta didáctica toma como punto de partida un fragmento de las tres obras de LIJ más leídas por niños y niñas de entre 10 y 13 años, según la *Encuesta de hábitos lectores* (2022). La finalidad de esta selección es que, por un lado, el alumnado conozca aquello con lo que va

a trabajar y, por otro lado, que desarrolle una actitud crítica hacia las narraciones que le rodean. Dada la influencia que la LIJ tiene en la manera en que lectoras y lectores se relacionan con los mandatos de género, resulta de gran interés tomarla como punto de referencia (Colomer, 2005).

2. 1. Enfoque metodológico de la propuesta

Que los cuentos no te cuenten un cuento busca fomentar el aprendizaje competencial y significativo para el alumnado. En consecuencia, la metodología persigue el desarrollo de unas destrezas que contribuyan a su participación activa en la sociedad. Asimismo, toman como punto de partida cuestiones cercanas para el alumnado a fin de favorecer la conexión con sus intereses y su motivación. Este enfoque se fundamenta en lo recogido en la Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En este sentido, conviene destacar la mención expresa que la normativa hace a la necesidad de diseñar y desarrollar planes de trabajo orientados al conseguimiento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, fin último de esta propuesta.

Dicho esto, la participación del alumnado es el elemento central en la metodología de esta propuesta, pues pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento crítico a través del análisis de los estereotipos masculinos en la LIJ. En esta labor, las rutinas de pensamiento son una herramienta de gran utilidad. Entendidas como “breves secuencias de preguntas o pasos que sirven para explorar ideas y sus procesos” (Grez, 2018: 75), facilitan la interiorización de las acciones que estructuran el pensamiento (Chiliquinga-Campos y Balladares-Burgos, 2020).

En este sentido, se pretende que el alumnado construya un discurso crítico propio a partir de la conversación con el grupo. Para dinamizar la interacción, todas las actividades toman un recurso (un vídeo, una presentación, un fragmento literario, etc.) como origen del diálogo, guiado por la/el docente y complementado por actividades de producción como la creación de pequeños textos o dibujos. Dada la importancia que tiene la participación de todo el alumnado en el desarrollo de la propuesta, se debe construir un clima de confianza que permita al alumnado comunicarse de acuerdo con sus necesidades (Elizondo, 2018).

En este punto, conviene mencionar que el enfoque metodológico planteado es similar al planteado por las Tertulias Dialógicas, entendidas como “actividades en las que se comparten reflexiones, dudas y opiniones

de un grupo sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario” (Racionero y Brown, 2012: 38). En las Tertulias Dialógicas, son los participantes quienes den sentido a lo leído con sus aportaciones. Así, las narraciones adquieren un significado más abierto y personal, pues la lectura va más allá de la decodificación de lo escrito. Ciertamente, *Que los cuentos no te cuenten un cuento* plantea el trabajo con los fragmentos seleccionados desde esta misma perspectiva. Ahora bien, la presente propuesta no puede ser considerada una Tertulia Dialógica como tal en tanto que no aborda la lectura de textos clásicos de literatura universal, característica esencial de este enfoque (Valls *et al*, 2014).

Para terminar, resulta del todo conveniente remarcar que la participación del alumnado se ha de entender desde una perspectiva multimodal que recoja todas las posibilidades de expresión. El alumnado es un grupo heterogéneo de personas, cuyas necesidades y formas de aprender son diversas y precisan ser atendidas por la escuela inclusiva. Por tanto, la metodología de trabajo planteada ha de asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Elizondo, 2018). Para ello, hace suyos los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (Tabla 1) y proporciona diversas maneras de acceder a la información, de expresión y de motivación.

Tabla 1.

Concreción de los principios DUA en la propuesta didáctica

Principios	Actuaciones
I. Proporcionar múltiples formas de representación. (El qué del aprendizaje)	Cuentos, vídeos, presentaciones digitales, fragmentos de obras de LIJ, ejemplos de actividades, etc.
II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. (El cómo del aprendizaje)	Expresión oral, escrita, dibujos, debates, rutinas de pensamiento, etc.
III. Proporcionar múltiples formas de implicación. (El porqué del aprendizaje)	Mecanismos de autoevaluación, participación a partir de pósters, participación en un proyecto común, etc.

Fuente: Riera (2023).

2. 2. Planteamiento de actividades

Las actividades que conforman *Que los cuentos no te cuenten un cuento* se organizan en dos bloques: “Bloque 1. Antes de empezar” y “Bloque 2. Los libros a examen”.

Por una parte, el primero de los bloques se entiende como una presentación de la temática a trabajar a lo largo de la propuesta. Las actividades que lo componen están pensadas para el alumnado se inicie en la identificación y la reflexión sobre los estereotipos asociados a la masculinidad y a la feminidad; así como a familiarizarse con el movimiento feminista. Todo ello, se apoya en Enguix *et al* (2018) para quienes hacer visible el género como construcción social ayuda a desnaturalizarlo, pues no se puede cuestionar algo que se mantiene invisible. Para facilitar la comprensión de las actividades planteadas, estas han sido recogidas en la Tabla 2.

Tabla 2.

Actividades del Bloque 1: Antes de empezar.

Bloque 1: Antes de empezar	
Actividad	Descripción
Cosas de chicos, cosas de chicas	<ul style="list-style-type: none"> ○ La/el docente leerá en voz alta un listado breve de actividades con una clara marca de género. El alumnado deberá escribir “chico”, “chica” o “ambos” en función del género al que (no) lo asocian. ○ Los resultados se comentarán durante la actividad “Los chicos y las chicas también pueden” perteneciente a este mismo bloque.
El feminismo contado para niños: Una lucha justa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visionado del vídeo “El feminismo contado para niños: Una lucha justa” disponible en la plataforma YouTube. ○ Reflexión oral grupal guiada por el docente sobre las cuestiones que aparecen en el vídeo como, por ejemplo: situación de las mujeres en el pasado, influencia del movimiento feminista, situación actual de las mujeres, papel de los hombres en la lucha feminista, etc.
Los chicos y las chicas también pueden	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura en voz alta por la/el docente del álbum ilustrado <i>Las chicas y los chicos también pueden</i> de Sophie Gourion e Isabelle Maroger. ○ Reflexión oral grupal guiada por el docente sobre lo leído, tomando como resultado las respuestas de la actividad “Cosas de chicos, cosas de chicas”.
Nuestro manifiesto para el 8M	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escritura (o cualquier otro medio de expresión) de un manifiesto en grupos reducidos. Cada alumno/a debe hacer una propuesta de cambio para avanzar hacia la igualdad entre mujeres y hombres. La/el docente podría sugerir temáticas para facilitar la generación de ideas. ○ Lectura en voz alta de los manifiestos por un/a portavoz.

¿Por qué hay un Día Internacional de la Mujer?	<ul style="list-style-type: none"> ○Exposición por parte de la/el docente de una breve presentación sobre la historia detrás de 8M, fomentando la participación del alumnado a través de preguntas. ○Realización de una ficha resumen con la información compartida.
--	--

Fuente: Elaboración propia en base a Riera (2023).

Por otra parte, el segundo de los bloques se entiende como una continuación del trabajo de análisis iniciado en el primero, orientada al análisis de un fragmento de las siguientes tres obras: *Diario de Greg* (Kenny, 2008), *Gerónimo Stilton* (Demi, 2005) y *Los futbolísimos* (Santiago, 2013).

En línea con las aportaciones de autoras como León-Ciliotta (2018), Enguix *et al* (2014) y Pastor (2014), las actividades que lo componen buscan problematizar el imaginario de la masculinidad representado en las narraciones infantiles y juveniles. En los tres fragmentos seleccionados se vislumbra esa idea de hombre-niño como individuo racional, ajeno a lo vulnerable, fuerte, agresivo y construido en oposición a la idea de feminidad. No obstante, la masculinidad representada en *Futbolísimos* y en *Gerónimo Stilton* no es tan normativa como en el caso de *Diario de Greg*. Así, los personajes masculinos de las dos obras mencionadas son representados desde una perspectiva algo más diversa que abre la puerta a otros modelos de ser para niños y hombres. Al igual que en anterior bloque, las actividades son recogidas en la Tabla 3.

Tabla 3.

Actividades del Bloque 2: Los libros a examen.

Bloque 2: Los libros a examen	
Actividades comunes a todas las obras	
Actividad	Descripción
Presentación y lectura del fragmento	Presentación breve de la obra a la que pertenece el fragmento y posterior lectura (en voz alta y en silencio) de este.
Actividades para <i>Diario de Greg</i>	
Actividad	Descripción
¿Qué es ser una nenaza?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexión guiada por la/el docente sobre de las connotaciones que tiene el término “nenaza” que aparece en el fragmento. ○ Realización de una nube de palabras con los términos más relevantes que surgen durante la conversación.
¿Qué le dirías a Greg?	○ Escritura (o cualquier otro método de expresión) de una carta a Greg en la que el alumnado ha de responder a la siguiente

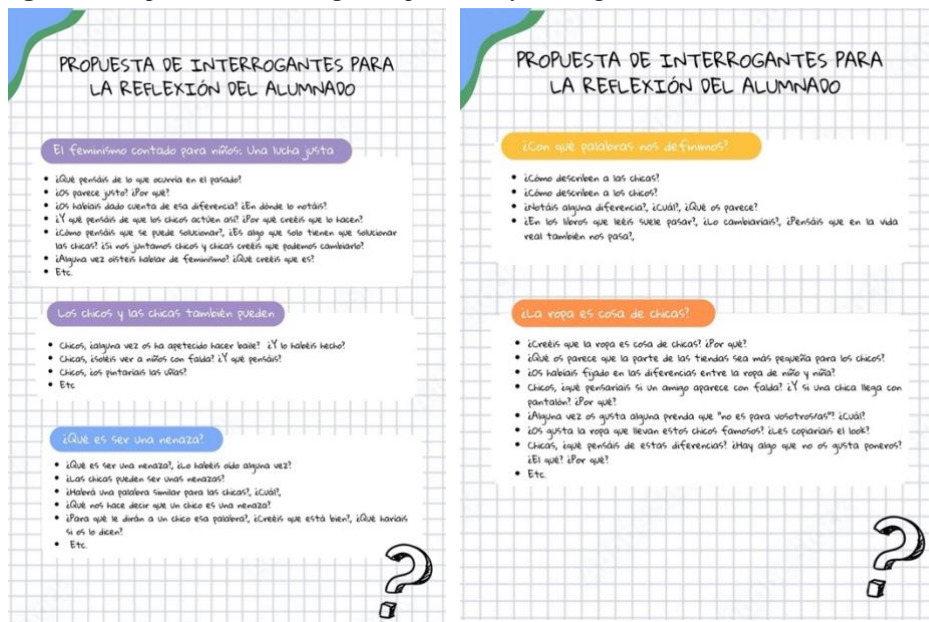
	pregunta: ¿Qué le dirías a Greg si fuera tu amigo y le oyeras decir esas cosas?
<i>Actividades para Futbolísimos</i>	
Actividad	Descripción
¿Con qué palabras nos definimos?	Reflexión guiada por la/el docente sobre de los adjetivos que suelen utilizarse para definir a chicas y chicos. Para facilitar la tarea, se propone la realización de una ficha una columna para cada género en la que el alumnado anota los adjetivos utilizados en el fragmento leído.
Describiendo al suplente	Escritura (o cualquier otro método de expresión) de una descripción del tercer suplente del equipo de protagonista de <i>Futbolísimos</i> . Para facilitar la tarea, se propone la entrega de una ficha que guíe en el proceso de creación.
<i>Actividades para Gerónimo Stilton</i>	
Actividad	Descripción
¿La ropa es cosa de chicas?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realización en grupos de la rutina de pensamiento “Compara y Contrasta” en la que se analizarán una fotografía de la sección de niñas y otra de la sección de niños de una tienda de ropa. ○ Reflexión guiada por la/el docente sobre la influencia de los estereotipos de género en la vestimenta infantil.
Estilistas por un día	Creación de una versión de Gerónimo Stilton alejada de los estereotipos de género asociados a la ropa. Para ello, se debe entregar al alumnado una ficha con la silueta del personaje para que dibuje sobre ella las prendas de ropa.

Fuente: Elaboración propia en base a Riera (2023).

Todas las actividades propuestas, incluyen una referencia clara a la necesidad de acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje ya sea a través de la guía expresa la/el docente para las actividades de reflexión o fichas de trabajo para las actividades de creación. La motivación detrás de esta referencia a la conveniencia de proporcionar andamiaje al alumnado radica en el planteamiento metodológico ya explicado.

Dicho esto, conviene mencionar dos cuestiones clave en torno a la ayuda ofrecida al alumnado. Por un lado, la guía de la/el docente en las actividades de reflexión debe basarse en la propuesta de interrogantes para el diálogo, no en dar respuesta a estos. Algunos ejemplos pueden verse en la Figura n.º 1.


Figura 1. Propuesta de interrogantes para la reflexión guiada



Fuente: Elaboración propia en base a Riera (2023).

Por otro lado, la creación de fichas de trabajo ha de tener en cuenta diferentes niveles de dificultad, así como aportar ejemplos claros del resultado esperado. En este sentido, la concreción de la complejidad es única para el grupo con el que se trabaja, pues se han de tener en cuenta las necesidades presentes. No obstante, en la Figura n.º 2 pueden observarse las fichas de trabajo creadas para la actividad “Describiendo al suplente” en el marco del Trabajo Fin de Grado ya citado.

Figura 2. Fichas de trabajo creadas para la actividad “Describiendo al suplente”

Estructura	Ejemplo
<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">Nombre</p> <p>Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a? ¿Es delgado/a?, etc.</p> <p>Personalidad: ¿Qué le gusta hacer? ¿Juega bien al fútbol? ¿Es graciosa/a? ¿Es hablador/a?, etc.</p> <p style="text-align: center;">Dibujo</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">Pepito Ramirez</p> <p>A Pepito Ramirez le llaman el melenas porque tiene el pelo más largo de todo el cole. Su flequillo le tapa sus ojos verdes y ¡hasta sus pecas! Cuando juega al fútbol, se lo recoge en un moño para no enredárselo en sus largas piernas.</p> <p>Pepito Ramirez es muy hablador y nunca para de contar historias. Es un gran fan del Sporting de Gijón y del flan de huevo de su abuela. Con Pepito Ramirez, los goles y las risas están aseguradas.</p> 

Folio 441	Folio 442	Folio 443
<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">□</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Personalidad: ¿Qué le gusta hacer? ¿Juega bien al fútbol? ¿Es majeta?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">□</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Dibuja al suplente y prepárate para explicarle a tus compañeros es.</p> <p style="text-align: center;">□</p> <p>Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fuente: Riera (2023).

CONCLUSIONES

La LIJ juega un papel fundamental en la construcción del género en la infancia, pues sus narraciones facilitan la asimilación de los mandatos de género. Como afirma Ros (2013), este proceso se da a través de la identificación de lectoras y lectores con unos personajes construidos sobre

la base de una idea de ambos géneros limitada y limitante. Así, el imaginario de lo posible, en tanto que niña o niño, se ve reducido a una visión sexista de la realidad en la que nadie escapa al daño causado por la imposición de los estereotipos y roles de género.

En este sentido, las fuentes consultadas han permitido definir con gran claridad los elementos que componen a las dos grandes categorías que operan en el sistema sexo/género: la feminidad y la masculinidad. A la primera, se la asocia a lo doméstico, lo bello por obligación, lo delicado, lo irracional, lo carente de poder, lo pasivo. Niñas y mujeres ocupan roles que no importan en la trama, no son sujeto, sino objeto. A la masculinidad, en cambio, se la asocia con lo público, lo feo como opción válida, lo fuerte, lo racional, lo poderoso, lo activo. Niños y hombres son protagonistas de las historias, son los sujetos de las narraciones. Sujetos, por otra parte, que ven anulada la posibilidad de mostrar debilidad, ternura o inseguridad (León-Ciliotta, 2018; Pastor, 2014).

La propuesta didáctica aquí plantada pone de manifiesto que es crucial fomentar el análisis crítico de la masculinidad representada en la LIJ, pues esta será tomada como punto de referencia por el público infantil (Larrús, 2020; Fernández-Artigas *et al*, 2019; García y Hernández, 2016; Colomer, 2005). Es decir, niñas y niños construirán su idea de lo que significa la categoría “hombre” a partir de lo que los personajes masculinos digan, hagan y sientan. Por ello, se debe cuestionar el modelo de masculinidad tradicional a la vez que se ofrecen modelos alternativos. La escuela, en este trabajo, tiene un papel fundamental (Artal, 2009).

El interés por conocer los posibles resultados derivados de la aplicación de la propuesta deja abierta la puerta a futuros trabajos sobre la temática y apunta a nuevas líneas de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Artal, Montserrat (2009), “Construir el género: El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo”, *Acciones e Investigaciones Sociales*, pp. 5-21. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927340

Bonino, Luis (2002), “Masculinidad hegemónica e identidad masculina”, *Dossiers feministes*, (6), pp. 7-35. <http://dx.doi.org/10.6035/DossiersF>

- Ceballos, Marta (2012), “Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del “deber ser” hombre”, *Última década*, 20, pp. 141-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100007>
- Chiliquinga-Campos, Felipe y Balladares-Burgos, Jorge (2020), “Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la Matemática”, *Revista Andina De Educación*, 3, pp. 53–63. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.9>
- Colomer, Teresa y Olid, Isabel (2009), “Princesitas con tatuaje: Las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 55-67. Disponible en: <https://gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/Princesitas.pdf>
- Colomer, Teresa (2005), “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil”, *Revista de Educación*, pp. 203-216. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2005/167567/reveduMECD_a2005nExtrap203.pdf
- Dami, Elisabetta (2005), *Mi nombre es Stilton, Gerónimo Stilton*, Madrid, Planeta.
- De Miguel, Ana (2019), *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Díez, Enrique Javier (2022), *Pedagogía antifascista: Construir una pedagogía inclusiva, democrática y de bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*, Barcelona, Editorial Octaedro.
- Díez, Enrique Javier (2015), “Códigos de masculinidad hegemónica en Educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, pp. 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>

- Elizondo, C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje. *Mon petit coin d'éducation*. <https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/DUAABP.pdf>
- Enguix, Begonya, Nardini, Krizia, Abril, Paco (2018), “Introducción: Hombres en movimiento, masculinidades en revisión”, *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 34, pp.5- 27. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331529909_Introduccion_Hombres_en_Movimiento_Masculinidades_en_revision
- Enguix, Natalia., López, Cristina y Vilchez, Leonor (2014). *La mochila violeta: Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*. Diputación de Granada, Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4388
- Editores de España (FGEE). (2022). *Hábitos de lectura y compra de libros en España.2021*. Disponible en: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Fernández-Artigas, Eneko, Etxaniz, Xabier. y Rodríguez-Fernández, Arantzazu (2019), “Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*”, 18, pp. 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902
- Flecha, Ainhoa, Puigvert, Lidia y Redondo, Gisela (2005), “Socialización preventiva de la violencia de género”, *Feminismo/s*, (6), pp. 107-120. <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>
- García, Antonia y de la Cruz, Alba (2022), “Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: Una aproximación teórica” *Revista de estudios de juventud*, pp. 33-47. Disponible en: <https://fundadeps.org/wp-content/uploads/2022/05/15-revista-estudios-juventud-125.pdf>

- García, Jorge y Hernández, Claudia (2016), “¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexista expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles”, *Integra Educativa*, 9, pp. 91-110. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432016000100006
- González, Eva María, y Rodríguez, Yolanda (2020), “Estereotipos de género en la infancia”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, pp. 125-138. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607766>
- Grez, Francesca (2018), “Veo, pienso y me pregunto: El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar”, *Revista Praxis Pedagógica*, 18, pp. 65-84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Heiradi, Shirin, Babor, Thomas, De Castro, Paola, Tort, Sera y Curno, Mirjam (2019), “Equidad según sexo y de género en la investigación: Justificación de las guías SAGER y recomendaciones para su uso”, *Gaceta Sanitaria*, 33, pp. 203-210. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.003>
- Heras-Sevilla, Davinia, Ortega-Sánchez, Delfín y Rubia-Avi, Mariano (2021), “Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual: Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad”, *Perfiles Educativos*, 43, pp. 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Instituto de la Mujer (2023). *Principales indicadores estadísticos igualdad*. Disponible en: https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/principales_indicadores_2023.pdf
- Kinney, Jeff (2008), *Diario de Greg 1: Un pingao total*, Barcelona, RBA.

- Larrús, Patricia (2020). *Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstructiva*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1887/te.1887.pdf>
- León-Ciliotta, Rosalí (2018), “Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil”, *Desde el Sur*, 10, pp. 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- López, Pilar. (2005), “Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil”, en Bengoechea, Mercedes, Díaz-Agudo, M^a José, Falcón, Lidia, López, Pilar y Pérez, Ángeles, *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*, Madrid, IORTVE e Instituto de la Mujer, pp. 21-29. Disponible en: <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0026.pdf>
- Lozano, Belén (2021), “Traducción de literatura infantil y juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad”, *Hachetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i22.1207>
- Núñez, Guillermo (2015), “Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿Qué son y qué estudian?”, *Culturales*, 41, pp. 9-31. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/culturales/articulo/los-estudios-de-genero-de-los-hombres-y-las-masculinidades-que-son-y-que-estudian>
- Pastor, Brigida (2014), “La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género”, *Ráido - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, 8, pp. 87–104.

Racionero, Sandra y Brown, María (2012), “Lectura en más espacios y con más personas”, *Cuadernos de pedagogía*, 429, pp. 37-39. Disponible en:

https://www.academia.edu/2371575/Racionero_S_and_Brown_M_2012_Lectura_en_más_espacios_y_con_más_personas_Reading_in_more_spaces_with_more_people_In_Cuadernos_de_Pedagog%C3%ADa_429_37_39_Barcelona_Wolters_Kluwer

Riera, María (2023), “Que los cuentos no te cuenten un cuento: Propuesta de intervención para analizar los estereotipos de género en la Literatura Infantil y Juvenil”, *Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo*. <http://hdl.handle.net/10651/69008>

Robles, Claudio Omar; Rearte, Pamela; Robledo, Sandra; Santoriello, Florencia; González, Silvia Mariel y Yovan, Martín (2021), “La convivencia entre la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades: ¿Es posible el ejercicio de una masculinidad antipatriarcal?”, *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, pp. 87-107. <https://doi.org/10.54789/rihumso.21.10.19.6>

Rubín, Gayle (1986), “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo” *Nueva Antropología*, 8, pp. 95-145. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TRÁFICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%2C%201975.pdf>

Romero, Lorea (2017), *Sexismo en las sociedades del siglo XXI: Hacia una escuela secundaria inclusiva*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/16860>

Romero, Dolores (2011), “Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos”, *Acciones e Investigaciones Sociales*, pp. 175-202. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201129543

Ros, Esther (2013), “El cuento infantil como herramienta socializadora de género”, *Cuestiones Pedagógicas*, 22, pp. 329-350. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4514882>

Sánchez, Mercedes (2020), *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*, Madrid, Catarata.

Santiago, Roberto (2013). *Los futbolísimos 1: El misterio de los árbitros dormidos*, Madrid, SM

Valls, Rosa, Soler, Marta y Flecha, Ramón (2008), “Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 71-88. <https://doi.org/10.35362/rie460717>

Walter, Natasha (2010), *Muñecas vivientes: El regreso del sexismo*, Madrid, Turner Publicaciones.

La comunicación oral. Actividades para fomentar la escucha activa

The oral communication. Activities to promote active listening

SILVIA MARCOS GARRÁN

Investigadora independiente

smg2805@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5133-966X>

MARÍA LUZ GARRÁN ANTOLÍNEZ

Universidad de Valladolid

luz.garran@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-2406>

Recibido/Received: 02.11.2023. Aceptado/Accepted: 17.12.2023.

Cómo citar/How to cite: Marcos Garrán, Silvia (2023). "La comunicación oral. Actividades para fomentar la escucha activa", *TRIM*, 24-25: 41-69. DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.41-69>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: El uso de la comunicación oral de forma eficiente es un factor clave para tener éxito en el ámbito personal, social, académico y profesional. La comunicación oral está en continuo cambio y, por ello, es preciso revisar la conceptualización de la misma y tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el circuito comunicativo para realizar propuestas de intervención. En este sentido, se presenta una serie de actividades para desarrollar en diferentes situaciones de aprendizaje, que contribuyen al fomento de la comprensión oral. Toman como base las operaciones psicolingüísticas que intervienen en la comprensión oral, según el modelo de Rivers y Temperley (1978) para el desarrollo de una comprensión oral eficaz.

Palabras clave: Comunicación oral; Comprensión; Operaciones cognitivas lingüísticas; Actividades.

Abstract: The use of oral communication efficiently is a key factor in achieving success in the personal, social, academic and professional spheres. Oral communication is in continuous change and, therefore, it is necessary to review its conceptualization and take into account all the elements that intervene in the communicative circuit in order to make intervention proposals. In this sense, a series of activities are presented to be developed in different learning situations, which contribute to the promotion of oral comprehension. They are based on the psycholinguistic operations involved in listening comprehension, according to the model of Rivers and Temperley (1978) for the development of effective listening comprehension.

Keywords: Oral communication; Comprehension; Cognitive-linguistic operations; Activities.

INTRODUCCIÓN

La comunicación oral es de vital importancia en nuestras relaciones sociales y profesionales. Por ello, en este artículo se reflexiona en torno a su conceptualización, los elementos que intervienen en la misma y se aborda una propuesta de intervención desde la perspectiva de la escucha. La comprensión oral es la dimensión de la comunicación oral menos atendida, aunque tiene sumo valor. Saber escuchar nos ofrece grandes beneficios y, por ello, no solo basta con la reflexión, sino que, además, es importante su toma en consideración para realizar propuestas educativas en las que se lleve a cabo un fomento de la comprensión oral a través de actividades organizadas y sistematizadas para lograr ser competentes desde el punto de vista comunicativo.

1. LA COMUNICACIÓN ORAL

1. 1. Consideraciones previas

Hasta hace relativamente poco tiempo, al hablar de comunicación oral se hacía referencia a la comunicación cara a cara o por teléfono en la que se compartía espacio y tiempo. Actualmente podemos hablar de comunicación oral cara a cara y de comunicación oral virtual.

El cambio es de tal magnitud y tan rápido que no hay tiempo para la reflexión ni para el análisis. Tanto es así que, a menudo, se habla de comunicación oral donde deberíamos hablar de hibridación entre comunicación oral y escrita.

Son muchos los autores que hablan de comunicación oral haciendo referencia a mensajes de textos escritos en WhatsApp, Facebook o X y en cierta medida, tienen razón porque comparten con la comunicación oral muchos de sus rasgos. Este tipo de comunicación oral para ser leída es un proceso de comunicación híbrido con elementos propios de la comunicación oral y de la comunicación escrita.

Las nuevas tecnologías digitales generan nuevos escenarios comunicativos, en los que los contextos se multiplican y la comunicación oral se intensifica. Existe una necesidad de estar comunicados e informados constantemente, sobre todo los jóvenes que hacen del *texting* su sistema de comunicación.

Podríamos decir que la comunicación oral más usada es la que se realiza mediante WhatsApp, a través de mensajes híbridos con textos escritos o de voz a los que se añaden elementos iconográficos o emoticonos que describen las emociones para suplir la información que emana de los gestos y la intención de los mensajes en la comunicación cara a cara.

El WhatsApp, entre las nuevas generaciones, relega la llamada telefónica, que es cada vez más escasa, porque ellas prefieren el WhatsApp y como indica Enric Soler, en varios artículos publicados en prensa, los jóvenes consideran la llamada de teléfono como una intromisión y creen que quien llama tiene más necesidad de hablar que ellos que son quienes reciben las llamadas. Las generaciones *millennials* y *centennials*, que marcarán los rumbos de la nueva comunicación, están más conectadas que nunca, hacen uso intensivo del móvil, pero huyen interactuar en directo.

De forma paralela al WhatsApp, el uso de los altavoces inteligentes y la búsqueda por voz se ha ido incrementando progresivamente. Las búsquedas por voz se usan cada vez más para obtener la información específica y precisa, que no se obtiene con las búsquedas por escrito a través de palabras clave o de preguntas.

Lo último, en este momento, es el ChatGPT-4, que se basa en un modelo de lenguaje creado por inteligencia artificial (IA), que no solo ofrece explicaciones de todo tipo, sino que es capaz de elaborar guiones, informes y otros tipos de textos con un grado de complejidad, precisión y propiedad muy aceptable.

1.2. Hacia una definición

La comunicación oral, que surge en los albores de la existencia humana, es tan importante que la interacción comunicativa, con diferentes objetivos, ocupa la mayor parte de la vida de las personas.

Las interacciones comunicativas orales se han ido progresivamente desarrollando de forma simultánea a la evolución de la sociedad y se han ido tornando cada vez más complejas. Complicación que se ha acentuado en los últimos años por el desarrollo tecnológico, llevando consigo una intensificación de las investigaciones en busca de su definición.

Muchos autores, desde disciplinas y objetivos dispares, han investigado sobre el término, pero no se ha logrado una definición canónica porque la conceptualización siempre se muestra resbaladiza por las múltiples aristas que presenta. Para Yves Winkin (1994:11), la comunicación oral es un término irritante, un inverosímil trastero.

Aunque no hay una definición única, sí existe unanimidad en la consideración de la importancia de la comunicación porque, como señala Littelwood en Marcos y Garran (2017: 49):

...la comunicación, a través del instrumento fundamental, que es el lenguaje, sirve para comunicarnos y cumple importantes funciones mentales que afectan a cómo entendemos el mundo y a cómo reflexionamos sobre lo que nos rodea. Se desprende de esta afirmación que la maduración lingüística y comunicativa va interrelacionada con la maduración cognitiva.

A tenor de lo expuesto, podemos decir que la comunicación oral es un proceso cognitivo lingüístico complejo que sirve para comunicarnos con nosotros mismos, con el fin de operativizar ideas o pensamientos y para establecer relaciones con los demás a través de elementos verbales, no verbales y paraverbales, según la intención, la finalidad y la situación comunicativa.

Para establecer con mayor precisión el término y tomando como referencia las diferencias contextuales entre la comunicación oral y la comunicación escrita que establece Byrne (1979) se pueden indicar las siguientes características:

- a) El desarrollo de comunicación oral es innato. Aparece al principio de los tiempos y surge de la necesidad de descubrir y bautizar el cosmos, de dar nomenclatura al mundo, aunque pronto tuvo funciones mucho más complejas. García Márquez en *Cien años de soledad* refleja la necesidad primigenia: “El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo” (1970: 7).
- b) La comunicación oral antes siempre efímera e inmediata ahora es también diferida, fragmentada y asincrónica.
- c) Para que sea presencial y directa, requiere compartir espacio y tiempo y, por tanto, concomitancia de los interlocutores. Actualmente, la tecnología ha hecho que esta característica se difumine.
- d) La interacción comunicativa es social, porque vincula a los interlocutores y les permite crear nexos sociales de distinto tipo a través de un código compartido que satisface la necesidad de expresar y compartir, entre otras cosas, la manera de pensar y de ver el mundo.
- e) Los elementos de apoyo que están presentes en la comunicación oral: gestualidad, contexto y conocimientos compartidos contribuyen a que no pueda pensarse fuera del momento específico en el que ocurre la

comunicación. Sin embargo, no son los mismos en las comunicaciones sincrónicas que en las asincrónicas, ya que, en estas últimas, se intenta sustituirlos por emoticonos, mayúsculas y otros elementos. No obstante, por muchos emoticonos y mayúsculas que utilicemos, ni los mensajes de texto ni el correo electrónico logran transmitir emociones genuinas.

- f) No siempre es improvisada, coloquial y poco formal. Por una parte, existe una amplia gama de comunicaciones orales que van de lo más formal o más informal; y por otra, no compartir tiempo ni espacio, en determinadas comunicaciones, permite una mayor preparación de lo dicho, que no siempre va a acompañado de una elaboración más rigurosa.
- g) Es bidireccional o multidireccional dependiendo de los participantes que intervengan y estos suelen intercambiar sus roles para permitir que la información vaya y venga entre ellos a voluntad.

2. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA COMUNICACIÓN ORAL

Para establecer una comunicación eficiente hay que tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el circuito comunicativo: participantes, textos o enunciado, signos verbales y no verbales, intención comunicativa, implicatura y cortesía, a los que hay que añadir siempre, los conocimientos compartidos.

2.1. Participantes

- ▶ Emisor: persona habla.
- ▶ Receptor: persona que recibe la información del emisor. Podemos distinguir entre receptor pasivo, que es quien recibe la información, y receptor activo, o destinatario, persona a la que va dirigida la información.

2.2. Texto y enunciado

Texto entendido como unidad de comunicación y enunciado, como cada una de las intervenciones del interlocutor en la comunicación.

En pragmática, un enunciado es un acto de habla mínimo, normalmente realizado mediante una oración o una expresión sintáctica más pequeña que una oración. Informalmente se usa enunciado como

sinónimo de oración, aunque pragmáticamente existen diferencias. Por ejemplo, una misma oración, dicha en diferentes contextos, se formula con distintos enunciados. Y viceversa, diferentes oraciones se pueden realizar con un mismo enunciado.

2.3. Los signos verbales

Constituyen el lenguaje o las palabras habladas con las que construimos los enunciados o textos. Las palabras son signos lingüísticos arbitrarios que tienen un significado, que se corresponde con la idea o contenido que tenemos en la mente.

El lenguaje verbal se encuentra localizado en el hemisferio izquierdo del cerebro. En el lóbulo frontal izquierdo se sitúa el área de Broca, y en el lóbulo temporal izquierdo, el área de Wernicke. Las lesiones en estas zonas pueden provocar graves alteraciones, tales como la afasia expresiva o receptiva aun con los mecanismos vocales y auditivos intactos.

El hemisferio izquierdo está especializado en las actividades que requieren lógica y razonamiento deductivo. Es responsable, asimismo, al menos en parte, del énfasis de las señales verbales más que de las visuales en la comunicación.

2.4. Los signos no verbales

Establecen lo que se denomina comunicación no verbal. Se encuentran situados en el hemisferio derecho del cerebro y en este hemisferio está asimismo la capacidad para reconocer caras y la creatividad.

Las lesiones bilaterales que se producen en el lóbulo occipital o temporal pueden producir agnosia visual, incapacidad para reconocer los estímulos visuales o ceguera facial. Concretamente la prosopagnosia, que impide reconocer caras.

Birwdwisthel (1979), considerado padre de la kinésica, destaca la importancia de la comunicación no verbal y establece que el 65 % de la comunicación es no verbal frente al 35 % que es verbal.

La comunicación no verbal tiene un efecto inmediato sobre la imagen que se proyecta. Heinemann (1980) dice el lenguaje corporal es un componente crucial de la imagen que se expresa por medio unidades gestuales más o menos significativas. Más significativas a través de los

kinemas y menos perceptibles a través de los kines, que se pueden captar si se observan detenidamente.

Los mecanismos no verbales están conformados por la kinésica, la proxemia, la cronemia y los elementos paraverbales.

2.4.1. Kinésica

La palabra kinésica tiene raíces griegas, proviene de *kinen*, que significa mover. Estudia la manifestación de los mensajes no verbales a través de los movimientos del cuerpo.

Eco y Volli (1970) incluyen dentro de la kinésica tanto las posturas corporales como las expresiones faciales y gestuales. Así, dentro de la kinésica se incluirían orientación del cuerpo, posturas, gestos, expresión de la cara, movimientos de ojos y cejas y dirección de la mirada.

Poyatos (1994) ofrece la siguiente definición:

la kinésica está constituida por los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes o asimilados, de percepción visual, auditiva, táctil, que, aislados o combinados con las estructuras verbales y paralingüísticas poseen un valor comunicativo intencionado o no. (p. 185-186)

2.4.2. Tipos de gestos

Ekman y Friesen (1969: 63-92) realizan la siguiente clasificación de los gestos:

- **Emblemas:** son señales emitidas intencionalmente en las que un gesto representa una palabra o un conjunto de palabras.
- **Ilustradores:** dibujos en el aire. Se producen durante la comunicación verbal y se utilizan para ilustrar lo que se está diciendo, pero no tienen significado traducible. La palabra a la que van unidos no les da su significado. El gesto sirve a la palabra, no la significa, pero sí sirve para recalcar, enfatizar o imponer un ritmo a esa palabra que de otra forma no tendría.
- **Emotivos:** definen emociones. Su función es similar a la de los ilustrativos, pero difieren en que este tipo de gestos reflejan estados de ánimo de las personas.
- **Reguladores:** constituyen movimientos producidos por quien habla o escucha, con finalidad de regular las intervenciones de la interacción. Son signos para tomar el relevo en la interacción, pero

también tienen un papel importante de inicio o finalización de la interacción.

- Adaptadores: gestos utilizados para manejar emociones que no se desean expresar. Se utiliza cuando el estado de ánimo es incompatible con la situación comunicativa. Ante esta incomodidad, se necesita control y es cuando aparece el gesto como una forma de adaptación.

2.4.3. Expresiones faciales

La cara es una fuente significativa de interacción y la parte del cuerpo que mejor refleja la personalidad de los interlocutores y de sus estados de ánimo.

Lewis, D. (1989) dice que el rostro, aunque es difícil de leer, irradia mensajes importantes porque es un regulador significativo de la conversación, que abre y cierra canales de comunicación proporcionando información sobre las reacciones y efectos que se elaboran durante el proceso comunicativo.

Las expresiones de la cara más significativas se manifiestan a través de la mirada y de la sonrisa.

La mirada es uno de los elementos más importantes en una comunicación. El comportamiento ocular es, tal vez, la forma más sutil del lenguaje corporal. La cultura nos programa desde pequeños, enseñándonos qué hacer con los ojos y qué esperar de los demás.

Los estudios de la comunicación se centran en el contacto ocular y en la forma de mirar; en la dilatación de la pupila y en las veces que se parpadea.

En una interacción comunicativa oral, la mirada es tan importante para quien habla como para quien escucha. Los que hablan necesitan tener la seguridad de que alguien escucha y los que escuchan necesitan sentir que su atención es tenida en cuenta.

Un contacto ocular y forma de mirar adecuados a la situación comunicativa son indicadores de interés, sinceridad y agrado. Exline y Fehr (1983) indican que uno de los elementos más llamativos es que el mirar directamente relacionado con el agrado o el desagrado. Cuando a una persona le agrada otra, es probable que la mire más frecuentemente de lo habitual o que sus miradas sean más prolongadas y Hess (1965) establece la relación que existe entre el tamaño de la pupila y la actividad mental. La dilatación extrema se relaciona con una percepción interesante o placentera del gusto o de los sonidos.

La falta de mirada o el mirar a los otros de una forma fugaz impide la retroalimentación, reduciendo la credibilidad de los interlocutores. Las personas que en una interacción comunicativa miran de forma esquiva o directamente no miran al interlocutor o interlocutores generan incomodidad y nerviosismo, dando lugar a que se les atribuyan características negativas.

La sonrisa, como se ha indicado, es al igual que la mirada muy significativa. La sonrisa genuina es la luz del rostro porque transmite simpatía, alegría o felicidad; genera aptitudes positivas y hace más llevaderas situaciones de tensión, puesto que sugiere a los demás para relajar tensiones.

Pero no todas las sonrisas son genuinas, también hay sonrisas falsas que originan efectos negativos entre los interlocutores. Sonreír inadecuadamente puede crear una impresión tan negativa como no sonreír en absoluto.

La maquinaria neurológica que participa en la formación de la sonrisa genuina o auténtica es distinta a la que participa en la sonrisa falsa. En la sonrisa auténtica interviene tanto el músculo orbicular, situado alrededor de los ojos, que se mueve de manera involuntaria, como los músculos cigomáticos, situados a ambos lados de la cara. Sin embargo, en la sonrisa falsa únicamente se mueven los músculos cigomáticos.

2.4.4. La postura: su interpretación

En la comunicación, la posición también es susceptible de ser analizada.

Hay posturas más abiertas que otras, posturas que favorecen o dificultan la comunicación. Las posturas abiertas no utilizan barreras de protección y las cerradas, sí. La posición da señales que indican lo dispuestos que estamos a recibir, a interaccionar. La postura frontal y de pie ante un auditorio plural indica un mayor grado de implicación.

Lewis (1989) dice que, si se observa a alguien que ha aprendido a estar de pie y a moverse correctamente, se dará cuenta de las poderosas señales que emite el lenguaje no verbal y los movimientos armoniosos que se crean.

La importancia del movimiento de los brazos y especialmente de las manos viene refrendada por filósofos y psicólogos. Así, el filósofo presocrático Anaxágoras dice que el ser humano piensa porque tiene manos y en el mismo sentido, el psicólogo constructivista Piaget,

otorgando gran importancia a lo que comunican las manos, indica que de ellas emanan operaciones y pensamientos.

Los movimientos de brazos y manos están en consonancia con la personalidad. No vamos a plantear aquí el significado de los movimientos de las manos, pero sí decir que las manos comunican más de lo que se piensa.

2.4.5. Sincronía interaccional y congruencia

La sincronía interactiva es una teoría de la comunicación social en la que se considera que los comportamientos de uno o más individuos se sincronizan. Condon y Sander (1974) indican que cada vez que una persona habla los movimientos de sus manos y dedos, sus cabeceos y los parpadeos y todos los movimientos del cuerpo coinciden en el mismo compás entre los interlocutores, tanto en la expresión como en la comprensión, porque el que escucha también se mueve al son del relato del que habla.

Condón, después de observar todo esto, comenzó a estudiar lo que él llamó sincronía interaccional y habla de la misma como algo sutil, no solo relacionada con la imitación de los gestos y con el ritmo compartido sino también con la mayor o menor credibilidad de los interlocutores.

Son más creíbles las comunicaciones congruentes, en las que encajan los elementos verbales, paraverbales y no verbales. Sin embargo, la sincronía interaccional se rompe cuando los elementos citados no encajan o lo hacen de forma excesiva. En el primer caso, cada elemento va por un lado y en el segundo caso, la sincronía es tan excesiva que resulta estruendosa porque los gestos son tan exagerados y el volumen tan alto, que anula cualquier atisbo de sinceridad.

Por lo tanto, la eficacia comunicativa depende del grado de congruencia y así, el éxito o el fracaso, en cualquier aspecto en la carrera profesional o en la vida social, puede estar relacionado con estas señales que se emiten y que los demás perciben.

El ritmo se altera involuntariamente y no existe sincronía cuando hay enfermedades o trastornos cerebrales, tales como la esquizofrenia, el autismo, el párkinson, la epilepsia leve, la afasia o la tartamudez.

2.4.6. Proxémica

La proxémica, según Knapp (1972), es la expresión de los mensajes no verbales a través del uso del espacio.

Hall (1972) al interesarse por el uso que el hombre hace del espacio, observó que éste varía de una cultura a otra.

En nuestra cultura se ha confeccionado una escala hipotética de distancias que se consideran apropiadas para cada tipo de relación:

- Hasta 45 cm: zona íntima
- De 45 a 65 cm: burbuja personal.
- De 65 a 1,20 m: distancia personal.
- La distancia social próxima es de 1,20 a 2 m.
- La distancia social lejana es de 3 a 4 m.

2.4.7. Cronémica

Según Cestero (2000: 75), el tiempo comunica pasivamente, ofreciendo información cultural y de forma activa, reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana.

El tiempo es tan importante que en las relaciones sociales se considera que un apretón de manos es cordial si dura más de tres segundos y tan relativo que un minuto pasa volando si hay movimiento externo o interno y, por el contrario, es eterno, si el movimiento brilla por su ausencia.

Ellis y McClinock (1993) se centran en la velocidad del habla y consideran que la media con la que se habla es de 120 a 200 palabras por minuto. Esta velocidad se relaciona con el ritmo del pensamiento, que es tres o cuatro veces más rápido que la velocidad de producción del habla.

Psicólogos y pedagogos señalan la importancia del tiempo de atención que se puede mantener ante una información nueva sin cansancio ni pérdida de concentración y la sitúan en el intervalo de 15 a 20 minutos. Por esta razón, es necesario esponjar la información, cuando se sobrepasa el tiempo señalado.

2.4.8. Paralingüística

La paralingüística consiste en el estudio de los mensajes no verbales producidos por la voz, así el paralenguaje se refiere a todo estímulo producido por la voz humana: volumen, tono, timbre, duración y vocalizaciones.

2.5. Intención

La intención comunicativa es la razón por la que establecemos una comunicación y se relaciona con los actos de habla porque los actos de habla catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlos. Comunicar no sólo es un acto de informar, es también saludar, invitar, aconsejar, disculparse... A cada una de estas acciones subyace, como es obvio, una intención diferente.

Los actos de habla para Austin y Searle (1969) son unidades básicas de comunicación y de acción.

2.6. Principio de cooperación e implicatura

La actuación lingüística está regulada, según Grice (1975), por el Principio de Cooperación. El autor indica que nuestros intercambios comunicativos no consisten en una sucesión de emisiones inconexas, y no sería racional si lo fueran. Por el contrario, son característicamente, al menos en cierta medida, esfuerzos de cooperación en los que cada participante reconoce, de algún modo, un propósito o conjunto de propósitos comunes o, al menos, una dirección aceptada por todos. En cada situación, algunos de los posibles “movimientos” conversacionales serían rechazados por inapropiados conversacionalmente y de este modo, formula un principio general, que es el que se supone que observan los participantes: “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado” (Grice 1975: 45).

El Principio de Cooperación se concreta en las máximas conversacionales: cantidad, cualidad, relación y manera. Estas máximas no hemos de entenderlas como normas prescriptivas, sino como esquemas morales descriptivos de la situación ideal, que condicionan el acto informativo.

La máxima de cantidad tiene que ver con la cuantía de información que es la adecuada en una situación dada. Hay que decir lo justo. La máxima de calidad es equivalente a la condición de sinceridad, comunicar lo que se considera verdadero y sólo aquello de lo que se tienen pruebas adecuadas. La máxima de relación o pertinencia indica que hay que ser pertinente y hablar del tema de la conversación, de lo que se espera que se hable y, por último, la máxima de manera o de modo, tiene que ver con el modo de decir las cosas para que sean fácilmente percibidas.

2.6.1. Contenidos implícitos

Las implicaturas son inserciones del sentido en el signo, es decir, contenidos comunicados, no dichos en el enunciado. La distancia entre lo dicho y lo comunicado es la implicatura. Lo que se dice es el contenido proposicional y lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado.

Los contenidos implícitos pueden tener un carácter lingüístico, cognitivo o contextual y desde estas perspectivas, lo han abordado autores como Grice, Sperber y Wilson o Gumperz. Siguiendo a Grice, (1975) se establecen dos tipos de implicaturas: conversacionales y convencionales.

2.6.1.1. Implicaturas conversacionales.

Derivadas de incumplimiento de las máximas enunciadas en el principio de cooperación de Grice (1985).

- Incumplimiento de la máxima de cantidad: se ofrece más o menos información de la necesaria.
Ej.: Una madre es una madre.
- Incumplimiento de la máxima de modo: se produce cuando hay ambigüedad, falta de claridad o de orden.
Ej.: El tiempo es oro.
- Incumplimiento de la máxima de relación o pertinencia. Se origina cuando se ofrece información no relevante o cuando no existe relación entre la emisión de un interlocutor y la respuesta del otro.
Ej.: - ¿Has visto a Luis?
- Su coche está en el garaje
- Incumplimiento de la máxima de la calidad o de la verdad. Esta máxima se incumple cuando no se dice la verdad la verdad o cuando se afirma o se deja entrever algo de lo que no se tienen pruebas.
Ej.: Los López han conseguido mucho dinero en el último año y ya se sabe, lo que fácil se gana, fácil de gasta.

2.6.1.2. Implicaturas convencionales.

Derivadas del contenido proposicional.

- Presupuestos. Están intrínsecamente inscritos en el enunciado. Tienen un anclaje en el significante.
Ej.: Pedro ya no fuma.

- **Sobreentendidos:** Son enunciados indirectos en los que el oyente sobreentiende y descifra el sentido. Se trata de una hiperinterpretación en la decodificación, que opera en el destinatario.
- Los sobreentendidos tienen una doble característica: solo los entienden los implicados en la relación comunicativa y son indemostrables.
Ej.: Consiguió aprobar.
- **Tropos:** Se pone en juego la intención comunicativa.
Ej.: Es una mosquita muerta.

2.7. Cortesía

Además del principio de cooperación y las máximas que lo desarrollan, existe otro principio, que es el principio de cortesía del que hablan Lech, (1983) Bronw y Levinson (1987).

La cortesía es atención y afecto hacia el interlocutor y constituye el engranaje que permite que la sociedad funcione. Este principio está basado en el contacto conversacional y alude a las obligaciones y a los derechos mutuos que tienen las personas cuando hablan, su relevancia se encuentra en el hecho de abordar el hecho comunicativo desde el ángulo social y psicológico. Lakoff (1973) establece tres máximas:

- No se imponga
- Ofrezca opciones
- Refuerce lazos de camaradería

3. LA ESCUCHA

3.1. Comprensión oral

Las macrohabilidades de la comunicación oral: hablar y escuchar, bailan una danza en las interacciones comunicativas orales en la que se validan recíprocamente. La comprensión auditiva y la expresión oral están estrechamente relacionadas, tienen numerosos aspectos en común y para lograr un adecuado desarrollo de la comunicación oral, deben favorecerse conjuntamente.

De estas dos dimensiones, la más apreciada, menos estudiada y enseñada es la de escuchar.

Son diversos los autores que cuando definen la expresión oral, hacen mención de sus características, pero ponen el foco en la escucha y así, Bloom (1980) y Tunmer (1993) en Martínez, Tocto y Ladines (2015), afirman que:

La expresión oral es saber captar las intenciones de los demás, sus deseos y pensamientos, los mensajes no verbales que se transmiten a través de la cara y los gestos, el doble sentido de los mensajes y metáforas. (Martínez, Tocto y Palacios 2015:117).

La importancia de la escucha bien avalada por estudiosos sobre el tema desde distintas disciplinas y profesiones y así, los datos obtenidos por Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982), citados por Cassany, Luna y Sanz (1994: 96) cifran su valor y preeminencia con respecto del tiempo dedicado a la comunicación. Según estas investigaciones, las personas dedican el 80 % del tiempo a actividades comunicativas y ese tiempo global se reparte de la siguiente forma: escuchar 45 %, hablar 30 %, leer 16 % y escribir 9 %. Esos porcentajes confirman la relevancia de las actividades orales, respecto de las escritas y ponen de relevancia el lugar destacado que ocupa la escucha.

Otros autores, señalan su valor desde otras perspectivas y así Golemman (1999) dice que el arte de saber escuchar demuestra un alto nivel de inteligencia emocional; Codina (2004) considera que la habilidad de escuchar proporciona mayor autoridad que la de habilidad de hablar; Echeverría (2002) señala que la escucha permite controlar mejor la comunicación que el habla y por último, tanto Tom Peters (2010) como Schein (2013) la consideran una competencia suprema, una llave poderosa de muy bajo riesgo que abre nuevos caminos en las interacciones con los demás.

La habilidad de escuchar es más costosa de desarrollar que la de hablar. Es más difícil encontrar a personas que saben escuchar que a buenos comunicadores porque escuchar supone ponerse en lugar del otro, dejar de un lado los paradigmas propios y asumir que otros pueden ver las cosas de forma diferente a la nuestra.

Dada su importancia, es necesario conocer los procesos específicos de la comprensión oral para trabajarlos de manera intensiva y gradual en cada uno de los niveles educativos. De esta forma, es posible contribuir con efectividad al desarrollo de una escucha activa.

3.2. Fundamentación de la propuesta de actividades de comprensión oral

La comprensión oral se nos muestra constituida por un conjunto de operaciones psicolingüísticas en las que el interlocutor logra dar una significación a los enunciados que ha oído o les reconstituye.

Ha habido varias tentativas de describir un modelo de comprensión oral, y aunque la mayoría de ellas basan sus trabajos en el tratamiento de la información, en este trabajo vamos a tomar como modelo de Rivers y Temperley (1978) en Cassany, Luna y Sanz, 1994:104), porque desde una perspectiva didáctica operativa, permite establecer de forma sistemática, progresiva y organizada actividades comunicativas orales para el desarrollo de la comprensión oral.

La comprensión empieza antes de que se inicie la comunicación, con un conjunto de estrategias de precomprensión y en su desarrollo, el destinatario despliega un abanico de operaciones psicolingüísticas que se concretan en las microhabilidades siguientes:

- Reconocer:
 - * Saber segmentar la cadena acústica.
 - * Reconocer fonemas morfemas y palabras.
 - * Discriminar oposiciones fonológicas.
- Seleccionar:
 - * Distinguir las palabras relevantes del texto oral de las que no lo son.
 - * Saber agrupar en unidades superiores: sonidos en palabras, palabras en sintagmas...
- Interpretar:
 - * Comprender el sentido del discurso / La intención y el propósito comunicativo / El significado global del mensaje.
 - * Captar las ideas principales / Los detalles o ideas secundarias.
 - * Comprender la forma del discurso: estructura o la organización del discurso.
 - * Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, abren o concluyen un tema / Identificar la variante dialectal y el registro.
 - * Ser capaces de descubrir el significado global del mensaje.
- Anticipar:
 - * Saber activar la información de la que disponemos...
 - * Saber prever el tema, el lenguaje, ...

- * Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo dicho....
- Inferir:
 - * Saber extraer información del emisor y de la situación comunicativa.
 - * Saber interpretar códigos no verbales.
 - * Entender los contenidos implícitos.
- Retener:
 - * Recordar palabras, frases, ideas, durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
 - * Retener en la memoria a largo plazo aspectos más importantes del discurso.
 - * Utilizar los diversos tipos de memoria: visual, auditiva, olfativa, ...

Estas microhabilidades, no se trabajan en un orden determinado, sino que interaccionan entre sí a un mismo tiempo.

Merece la pena destacar que este proceso de comprensión está íntimamente relacionado con otras capacidades cognitivas generales, como la atención y la memoria, que incluso determinan su desarrollo. La memoria es un almacén de datos. Una persona sin retentiva es un ser a la deriva, con grave riesgo de inadaptación social y de aislamiento. No retener es un grave problema porque la capacidad de retener, es un proceso de almacenamiento y recuperación de la información en el cerebro, básico para el aprendizaje y para el pensamiento.

3.3. Tipología de actividades para fomentar el desarrollo de la escucha

De acuerdo con el modelo presentado por Rivers y Temperlay (1978), las actividades propuestas recogen los procesos implicados de la comprensión oral: reconocer, seleccionar, anticipar, interpretar, inferir y retener, aunque antes se muestran dos actividades para el desarrollo de la memoria y atención.

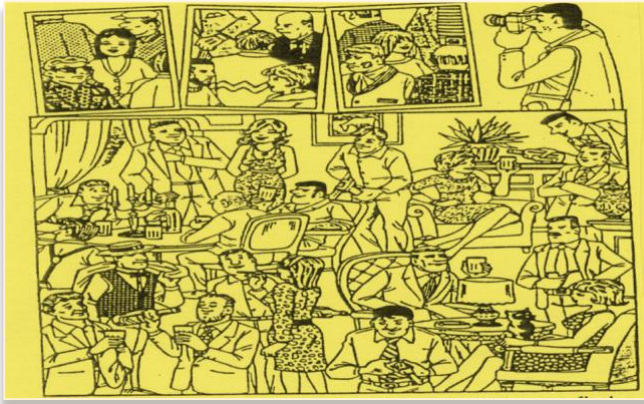
Como se ha indicado, la atención y la memoria son dos operaciones cognitivas muy importantes para desarrollar el aprendizaje y el pensamiento y por ello, antes de presentar la propuesta de actividades para fortalecer la comprensión oral, se presenta una muestra para mantener la atención y un ejemplo para el activar la memoria.

3.3.1. Atención y memoria

A. Mantener la atención: Observar la imagen

Tres integrantes de una banda han sido fotografiados antes de asistir a la fiesta. Localízalos en la viñeta.

Figura 1. Viñeta



Fuente: Ocon De Oro (1994)

B. Desarrollar la Memoria

Son útiles las actividades de retención a través de asociaciones inverosímiles. Para observar su potencialidad, primero escuchamos 10 palabras sin ninguna conexión. Se repiten y se comprueba el número que se retiene. A continuación, se escuchan 10 palabras distintas entrelazadas con asociaciones sorprendentes y de este modo, se comprueba si las asociaciones ayudan a retenerlas¹.

3.3.2. Actividades para el desarrollo de la escucha activa.

Se trata de prácticas organizadas, planificadas y sistematizadas a través de los procesos implicados en la escucha.

A. Reconocer

La microhabilidad de reconocer es muy útil para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera y para alumnos con dificultades articulatorias para discriminar fonemas y articularlos correctamente.

¹ Actividad basada en Ramón Campayo (2004).

A.1. Audición de grabaciones

- Escuchar sonidos con efectos acústicos especiales e identificarlos.

<https://www.youtube.com/watch?v=OMcbppAQefQ>

Esta actividad permitirá separar los ruidos de los sonidos vocales, que en muchas ocasiones se entremezclan en las interacciones comunicativas orales, porque las comunicaciones cotidianas o formales no se producen en un laboratorio aséptico.

A.2. Escuchar y repetir

La discriminación fonética, el reconocimiento de fonemas, morfemas, palabras, así como la segmentación acústica, lo aprendemos a través del oído. Por eso es útil grabar, escuchar y repetir.

- Escuchar y repetir estribillos, cuentos, refranes, canciones y trabalenguas, dictados, ...
 - La canción *Quédate* de Quevedo y Bizarrad nos puede servir para reconocer los sonidos incorrectos desde la ortoépica².
 - La canción *Me pongo de pie* de Loles León imitando Teresa Rabal, para reconocer el nombre de algunos oficios³.
 - La melodía *Se buscan valientes* de Langui para completar la letra de las estrofas de la canción y comentar los valores que transmite el mensaje⁴.

Se buscan [] que expresen []
 Se buscan valientes que apoyen y defiendan al débil.
 Tú eres [], tú sabes lo que pasa, no mires a otro lado
 No le tengas miedo al []
 ¡Hey, chicos! La fuerza del valiente está en el []
 ¡Hey, chicos! la [] del valiente está en el corazón.
 Se buscan valientes. Se buscan valientes. Se buscan []
 Se buscan valientes que expresen lo que sienten
 Se buscan valientes que [] y defiendan al débil.⁵

A.3. Dictado fonético

Se dictan una serie de palabras y solo se repiten si alguien las dice en voz alta, pero nunca cuando se pregunte lo que se ha dicho o si se puede repetir, solo se reproducirá cuando se intente articular la palabra. El

² https://www.youtube.com/watch?v=_PdogVJx9Iw

³ <https://fb.watch/jsb9WC6brU/>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=omZkxy3wU1c>.

⁵ <https://www3.gobiernodecanarias.org/>

docente hace de computador fonético que va repitiendo cada palabra siempre que alguien intente decir lo que se ha dicho y tantas veces como se pronuncie. El interés del ejercicio es que cada persona tiene la oportunidad de decir y de escuchar la palabra tantas veces como lo necesite. Se pone énfasis en la audición y en la pronunciación de sonidos y de palabras difíciles. Al final se corrigen las palabras en la pizarra, se identifica la grafía correcta, se comentan las dificultades y se especula con el significado. Un ejemplo adaptable a distintos niveles.

Absorbente – Abyección - Adicción - Alharaca - Argüir – Atorrante - Atrabiliario-
Balumba – Dingolondango - Consuetudinario – Críptico - Conticinio - Enjalbegar -
Elucidación – Espurio – Exabrupto – Flagrante – Idiosincrasia – Inextricable -
Prosopagnosia.

A.4. Identificar palabras y expresiones para decir sus significados.

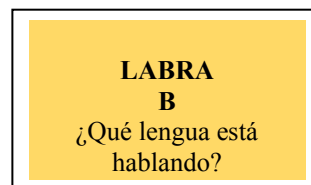
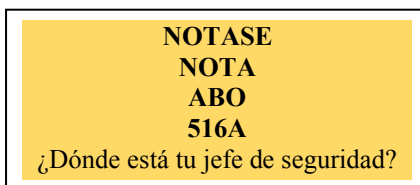
En Educaplay existen roscos de Pasapalabra, para adaptarlos en función de las necesidades y objetivos previstos⁶.

B. Seleccionar

B.1. Escuchar y resolver jeroglíficos, adivinanzas, acertijos y enigmas.

Sirven para desarrollar el pensamiento lateral. A veces, nos acostumbramos a pensar en una sola dirección dando por obvio cosas que no son tan obvias. Es una alternativa al pensamiento analítico habitual del ser humano, un conjunto de herramientas para innovar, generar nuevas ideas y adaptarlas a la resolución de la interpretación más adecuada a los dilemas comunicativos, que a veces, se nos plantean. Para ejercitar este pensamiento lateral la resolución de jeroglíficos, acertijos, adivinanzas y enigmas resultan muy apropiados.

B.2. Jeroglíficos



⁶ https://es.educaplay.com/recursos-educativos/3430025-roscos_3_eso.html.

B.3. Adivinanzas

Las adivinanzas, enigmas y acertijos son dichos, historias o conjunto de palabras de sentido artificiosamente encubierto para que sea difícil entenderlo o interpretarlo.

1. A un árbol me subí donde peras había, peras no cogí y peras no dejé. ¿Cuántas peras había?
2. Yendo yo para Villavieja me cruce con siete viejas cada vieja llevaba siete sacos cada saco siete ovejas ¿Cuántas viejas y ovejas iban para Villavieja?

B.4. Acertijos

- a. ¿Qué está en el centro de París?
- b. ¿Cuál es el día más largo de la semana?
- c. ¿Conoces alguna palabra con cinco oes?
- d. ¿Conoces alguna palabra con seis oes?
- e. ¿Cuál es el mes más corto?
- f. ¿Qué provincia y ciudad española se escribe con amor?
- g. ¿Cuál es el vegetal que, leído al revés, se convierte en animal?
- h. ¿Qué nombre de flor tiene las cinco vocales?
- i. ¿Qué palabra castellana escribiremos incorrectamente por mucho que nos empeñemos en escribirla correctamente?
- j. ¿Qué nombre de árbol tiene las cinco vocales?
- k. Con las letras de doblar aspas construye dos palabras.
- l. Con las letras de anula parábolas construye una sola palabra.

B.5. Enigmas

Asesinato en el desierto

No hace mucho tiempo, en una casa del desierto del Sahara, pareció muerto el director general de la empresa más próspera de la zona. Dicho hombre estaba ahorcado en medio de la sala más amplia de la casa que estaba totalmente vacía. Sólo se encontró un gran charco de agua debajo del cadáver. La policía buscó por toda la sala una pista que le ayudase a saber cómo se había producido la muerte, y no encontró nada. Durante meses investigó a familiares y conocidos, pero no fue capaz de esclarecer el caso, por lo tanto, lo archivó y dio como posibles asesinos a su hijo (que heredó una gran fortuna y la empresa) y al director de la empresa de la competencia que había tenido que cerrar al copar aquel (el oponente) el 95 % del mercado. Pero justo cuando el jefe de policía de la ciudad se disponía a archivar el caso apareció un joven detective y exclamó: “Espere jefe ya sé lo que ocurrió en aquella casa. ¿qué ocurrió en realidad?”

B.6. Agrupar diversos elementos en unidades superiores: palabras, sintagmas, oraciones o párrafos.

B.7. Escoger opciones⁷

Figura 2. Viñeta



¿En qué orden sale cada uno de ellos?

Fuente: Ocón de Oro (1994)

B.8. La mejor opción de respuesta para una entrevista de trabajo.

Escuchar el contenido del vídeo para elegir de las dos posibles respuestas a cada pregunta la mejor de ellas, justificando la elección. Se valorarán las opciones elegidas y sus razonamientos⁸.

1. ¿Qué es lo que le decidió a elegir sus estudios concretamente?			
Chica 1		Chica 2	
2. ¿Piensa seguir estudiando?			
Chica 1		Chica 2	
3. Resúmame su experiencia laboral. ¿En qué ha trabajado hasta ahora?			
Chico 1		Chico 2	
4. ¿Qué opina de su anterior jefe?			
Chica 1		Chica 2	
5. ¿Cuáles son sus expectativas salariales?			
Chica 1		Chica 2	
6. ¿Cómo se define usted mismo?			
Chico 1		Chico 2	
7. ¿Cuáles son sus aficiones?			
Chica 1		Chica 2	

⁷ Tomado de Ocon de Oro, Pedro (1994),

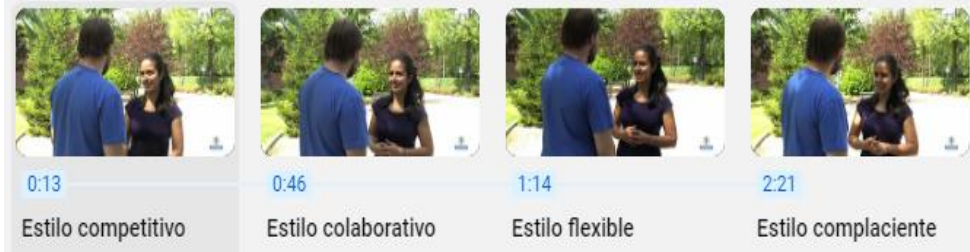
⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=iXs3ANkVft0>

8. ¿Por qué le interesa este trabajo?

Chica 1		Chica 2	
---------	--	---------	--

B.9. Elegir nuestro estilo de negociación entre los diferentes tipos⁹.

Figura 2. Secuencia



Tipo de estilo de negociación	N.º de conversación
Estilo complaciente	
Estilo flexible	
Estilo colaborativo	
Estilo colaborativo	

C. Interpretar

C.1. Escuchar y comprender el sentido global

Utilizar cuentos, fábulas, leyendas y chascarrillos o grabaciones de programas radiofónicos.

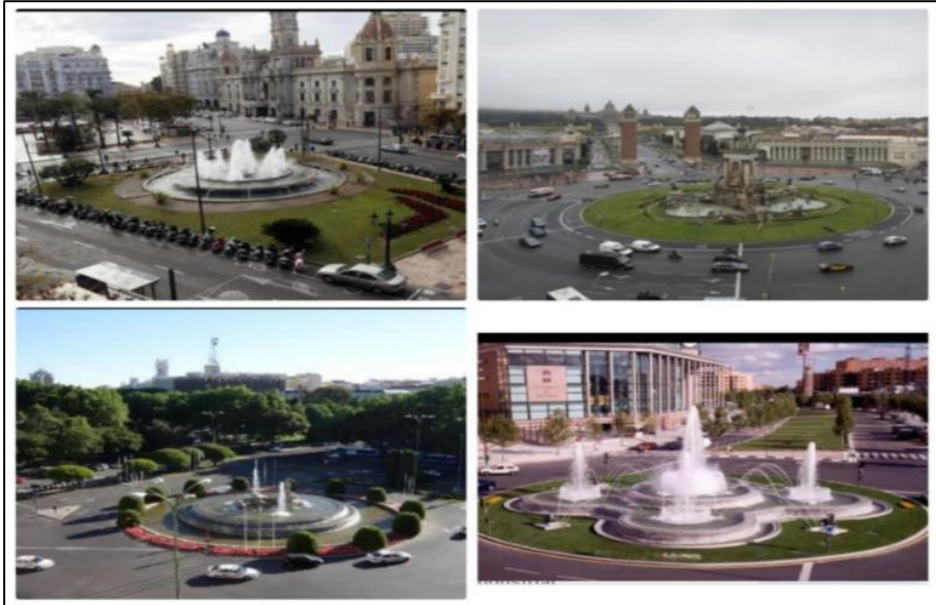
En los siguientes enlaces podemos encontrar la forma de relacionar temas de canciones con obras literarias. En este caso *Soñaré* de la Oreja de Van Gogh con el monólogo de Segismundo de Calderón de la Barca en la *Vida es Sueño* para determinar en tema tratado¹⁰.

C.2. Identificar objetos o personajes siguiendo su descripción y discriminando las informaciones relevantes de las irrelevantes.

Buscar imágenes semejantes y describir de forma minuciosa una de ellas para que se pueda identificar.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=WGBgaNHVFLk>

¹⁰ <https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:612a2a67-4028-4478-875c-052a4773e440/definitivo-con-nipo-10-canciones.pdf>
<https://www.youtube.com/watch?v=WxMuAK4h5Hs>

Figura 4. Rotondas y fuentes

Las ventanas de mi salón dan vistas a una rotonda majestuosa. Es un espacio muy abierto, con una amplia vista panorámica.

La rotonda tiene cinco fuentes, una en el centro y otras cuatro formando círculos concéntricos a su alrededor. La fuente cuenta también con varios chorros de agua. Se trata de un sistema alterno, que hace que los chorros se intercalen y jueguen entre ellos. Mis favoritos son los chorros más pequeños, que se alternan y llegan como pequeños disparos de agua a la segunda altura de la fuente, una gran plataforma que se eleva en el centro de toda la estructura y que cuenta con un gran chorro principal rodeado de otros secundarios.

C.5. Escuchar y dibujar

Se dan instrucciones para realizar un dibujo y se comprueba que el dibujo se ha realizado de acuerdo a las indicaciones dadas.

Trazar una línea recta horizontal en medio del papel, desde un extremo de la misma, dibujar otra línea de la misma longitud de la primera y que forme con ella un ángulo de 60° . Unir los extremos de ambas rectas con otra. Trazar un punto negro visible en el centro de la figura, alrededor del punto dibujar dos círculos concéntricos y, por último, envolver los círculos concéntricos con seis líneas curvas convexas. respecto a los círculos concéntricos y enlázalas entre sí de la siguiente forma: tres en la parte

inferior, menor la del centro y mayores las de los extremos, dos en los laterales y otra más puntiaguda en la parte superior central.

Figura 5. Objeto para describir



D. Inferir

D.1. Representar con mímica y gestos palabras o situaciones y adivinarlas.

D.2. Hacer inferencias en textos conversacionales para determinar lo que se dice y lo que se comunica.

Entre dos compañeros de clase

- ¿Me dejas los apuntes de ayer?
- Estuve en el médico.

Entre compañeros de trabajo

- Juan ha salido a cenar con una mujer.

En una facultad. Entre dos alumnos.

- Ana logró aprobar la tesis.

E. Anticipar

E.1. Escuchar el inicio de una conversación y anticipar como puede continuar.

E.2. Escuchar el inicio y desarrollo de un cuento o de una historia y anticipar su continuación.

F. Retener

F.1. Transmitir una información de un alumno a otro.

El teléfono estropeado

El alumnado de uno en uno va escuchando y transmitiendo la información.

Una mujer está sentada sola en su casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Llaman a la puerta.¹¹

F.2. Escuchar un cuento o noticia y retener nombres, lugares o fechas.

F.3. Escuchar un cuento y contarlo de nuevo.

F.4. Memorizar estribillos de canciones y repetirlas.

F.5. El dictado del secretario

En el dictado del secretario, se selecciona un fragmento de un texto y se lee a un ritmo más lento del habitual en la lectura en voz alta. El alumnado escribe de forma individual lo que han retenido y cuentan el número de palabras escritas. A continuación, lo completan en grupos de tres personas y cuentan el número de palabras conseguidas en el grupo. Por último, se vuelve a leer el fragmento o texto seleccionado para completar lo que falte o comprobar que se ha retenido todo.

La alcoba del matrimonio González tenía los muebles de chapa, un día agresiva y brilladora, hoy ajada y deslucida, la cama, las dos mesillas de noche, una consolita y el armario. Al armario nunca pudieron ponerle la luna y, en su sitio, la chapa se presentaba cruda, desnuda, pálida y delatadora. La lámpara de dos globos verdes del techo aparece apagada. La lámpara de dos globos verdes no tiene bombilla, está de adorno. La habitación se alumbraba con una lamparita sin tulipa que descansa sobre la mesita de noche de don Roberto. (Cela, 1951)

CONCLUSIONES

El acercamiento a una definición de la comunicación oral y la referencia a los elementos que intervienen en las comunicaciones orales, permite detectar las necesidades en el desarrollo de la escucha para elaborar una propuesta de intervención oral donde se ponen en marcha las operaciones psicolingüísticas de la escucha: reconocer, seleccionar, anticipar, inferir, interpretar y retener. Teniendo en cuenta estos elementos, se realiza una selección de actividades donde es posible practicar una comunicación real y significativa, teniendo en consideración tanto aspectos verbales como no verbales para la práctica de una comprensión eficaz.

¹¹Bailey Aldrich, Thomas (1912) <https://borjaprofe.com/microrrelatos>

BIBLIOGRAFÍA

- Bailey Aldrich, Thomas (1912) <https://borjaprofe.com/microrrelatos>
- Byrne, Donn (1979), *Teaching Writing Skills*, Londres, Longman.
- Campayo Martínez, Ramón (2004), *Desarrolla una mente prodigiosa*. Madrid, Edaf.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta. y Sanz Gloria. (1994), *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.
- Cela, Camilo José. (1951), *La colmena*, Madrid, Cátedra.
- Cestero, Ana María (2000), “Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE”, *Revista Carabela*, 47, pp. 69-86.
- Martínez Chepe, Adriana Carolina; Tocto Tomapasca, Cinthia; y Palacios Ladines, Lourdes Gisella (2015), “La expresión oral en los niños y los cuentos”, *UCV Hacer*, 4 (2), pp. 104-114.
- Codina, Alexis (2004), “Un intangible valioso”. *Revista Intangible Capital* 4 (0), pp. 1-26.
- Condon, William S., y Sander, Louis W. (1974), “Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition”, *Science*, 183 (4120), pp. 99-101.
- Echeverría García-Huidobro, R. (2002), *Ontología del lenguaje*. Santiago, Chile, JC Sáez Editor.
- Eco, Umberto y Volli, Hugo (1970), *Introduzione a paralinguistica e cinesia*, Millan, Bompiani.
- Ekman, Paul y Wallace V. Friesen (1969), “El repertorio del comportamiento no verbal: categorías, orígenes, uso y codificación” *Semiótica* ,1 (1), pp. 49-98.

- Ellis, Richard y McClinock, Anna (1993), *Teoría y práctica de la comunicación humana*, Barcelona, Paidós.
- Escandell Vidal, M. Victoria. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Exline, Ralph; Gray, David; y Schuette, Dorothy (1965), “Visual behavior in a dyad as affected by interview content and sex of respondent”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1 (3), pp. 201-209. <https://doi.org/10.1037/h0021865>
- Exline, Ralph V., y Fehr, B. J. (1978), “Applications of semiosis to the study of visual interaction”, en Aron W. Siegman y Stanley Feldstein, *Nonverbal behavior and communication*, Nueva York, Psychology Press, p. 117-157.
- Goleman, Daniel (1999), *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona, Vergara.
- Grice, Herbert Paul (1975), “Logic and conversation”, en Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- Hall, Edward T. (1972), *La dimensión oculta*, Madrid, Siglo XXI.
- Hess, E.H. (1965), “Attitude and pupil size”, *Scientific American*, 212, pp. 46-54.
- Knapp, Mark (1999), *Comunicación no verbal*, Barcelona, Paidós.
- Lakoff, Robin. (1973), *The logic of politeness; or minding your p's and q's.*, Chicago, Chicago Linguistic Society.
- Leech, Geoffrey (1983), *Principles of Pragmatics*, London, Longman.
- Littlewood, William (1992), *La enseñanza de la comunicación oral*, Barcelona, Paidós

Marcos Garrán, Silvia y Garrán Antolínez, M. Luz (2017), “La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral”, *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, 21, pp. 47–66.

Martínez Chepe, Adriana; Tocto Tomapasca, Cinthia y Palacios Ladines, Lourdes (2015), “La expresión oral en los niños y en los cuentos”. *Revista de Investigación y Cultura*, 4 (2), pp. 116-120.

Ocon de Oro, Pedro (1994), *Juegos para aprender a pensar*, Madrid. S. Pio X.

Sommer, Robert (1974), *Espacio y comportamiento individual*, Madrid, IEAL.

Winkin, Yves (coord.) (1994), *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós.

Educación y empoderamiento: las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social

Education and empowerment: women in literature as catalysts for social change

YUQIU JIN

Universidad de Valladolid

fionaa922@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2435-5908>

Recibido/Received: 30.10.2023. Aceptado/Accepted: 30.11.2023.

Cómo citar/How to cite: Jin, Yuqiu (2023). "Educación y empoderamiento: las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social", *TRIM*, 24-25: 71-102. DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.71-102>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: Este artículo aborda la interacción sinérgica entre literatura, género y educación, centrándose en el papel que las mujeres en la literatura desempeñan como catalizadores de cambio social. Mediante el análisis de la literatura contemporánea, se subraya cómo las representaciones literarias pueden tanto perpetuar como desafiar los estereotipos de género, revelando la importancia de un enfoque feminista en la crítica literaria. Paralelamente, se enfatiza el rol crucial de la educación en el empoderamiento femenino, sugiriendo que la inclusión de una perspectiva de género en los currículos puede tener un impacto transformador en la sociedad en su conjunto. Concluimos señalando la potencialidad de un paradigma educativo que integre la literatura y la teoría de género para promover un cambio social sustantivo, aportando así al debate académico y pedagógico en torno a equidad de género desde una perspectiva multidisciplinaria.

Palabras clave: Literatura; género; educación; empoderamiento femenino; crítica feminista.

Abstract: This article delves into the symbiotic interplay between literature, gender, and education, with a particular focus on the instrumental role that female characters in literature serve as catalysts for social change. Through a critical examination of contemporary literary works, the study underscores the dual capacity of literary portrayals to either reinforce or challenge gender stereotypes, thereby highlighting the imperative for a feminist lens in literary critique. Concurrently, the paper accentuates the pivotal role of education in fostering female empowerment and posits that the incorporation of a gender-sensitive curriculum can wield a transformative influence on society at large. The article concludes by advocating for an educational paradigm that seamlessly integrates both literary studies and gender theory to instigate substantive social change, thereby contributing to the academic and pedagogical discourse surrounding gender equity from a multidisciplinary standpoint.

Keywords: Literature; gender; education; female empowerment; feminist critique.

INTRODUCCIÓN

La literatura, más allá de su función estética, se configura como un medio privilegiado para la diseminación de discursos que, anclados en la realidad circundante, moldean e influyen en la percepción de identidades y roles sociales. Particularmente, la literatura femenina ofrece un espacio tanto de resistencia como de reivindicación para las mujeres, permitiendo no solo la representación de la diversidad de sus vivencias sino también la formulación de críticas al sistema sociocultural predominante.

En el contexto de las sociedades patriarcales, se reconoce que los hombres, por derecho propio, adquieren un poder predominante para interpretar la realidad y disfrutar de las ventajas derivadas del dominio sobre individuos subordinados. Esta estructura otorga a los hombres una superioridad en términos de producción y validación del conocimiento. En contraposición, la mujer, meramente por su género, se percibe como poseedora de un conocimiento de clase inferior, careciendo de la autoridad necesaria para validar sus perspectivas (Kincheloe y Steinberg, 1999: 173-175).

En vista de ello, se torna imperativo una revisión feminista que identifique y desafíe los mecanismos de discriminación y opresión, especialmente considerando el impacto de las estructuras patriarcales en la producción literaria. A pesar de los avances sociales y legales, aún se manifiestan desigualdades sistémicas que restringen la capacidad expresiva de las escritoras. En este sentido, el estudio de género y feminismo no se limita a ser una teoría crítica, sino que actúa como una herramienta práctica que aspira a reconfigurar y potenciar la voz y autoridad de las mujeres en la literatura.

En este contexto, la educación se erige como uno de los pilares fundamentales para el empoderamiento de las mujeres, debido a que la formación académica no solo proporciona herramientas para la emancipación individual y colectiva, sino que también tiene el potencial de reformular los discursos literarios para generar un impacto social más amplio. Cabe destacar que el acceso a la educación superior representa una vía vital para que las mujeres se revaloricen en el ámbito social y se desvinculen de roles tradicionalmente subyugados al dominio patriarcal. Además, es fundamental reconocer que la educación, que ha experimentado notables avances a lo largo de distintas fases de evolución

mediante la implementación de variados enfoques, no solo empodera a nivel personal, sino que también constituye el principal medio por el cual los individuos pueden alcanzar una movilidad social ascendente, beneficiándose del sistema de oportunidades que ofrece la democracia liberal (Montesinos y Rangel, 2010: 55-56).

Adicionalmente, debemos resaltar que la literatura femenina ha sido un agente crucial en el mejoramiento de la educación y en la inducción del cambio social. Mientras que la educación refuerza el empoderamiento de la mujer, la proliferación de obras literarias femeninas, conjuntamente con el despertar de la conciencia de género y los logros de las mujeres en diversas esferas, potencian recíprocamente la evolución educativa y promueven una renovación en el tejido social.

Es en la intersección de estos tres dominios –la literatura, el género y la educación– donde este artículo encuentra su relevancia máxima. Las obras femeninas, imbuidas de historias y experiencias vividas por mujeres, emergen como testimonios cruciales que arrojan luz sobre las desigualdades y aspiraciones de las mujeres a lo largo de los siglos. Asimismo, el papel de la educación se magnifica, no solo como una herramienta de empoderamiento, sino también como una plataforma que amplifica las voces femeninas, reafirmando su lugar en la literatura y en la sociedad en su conjunto. Por ende, buscamos elucidar cómo la confluencia de estos elementos puede actuar como un motor potente para el cambio social, configurando un nuevo paradigma que sea inclusivo, justo y libre de prejuicios de género, tanto en el ámbito literario como en el educativo, y que, en última instancia, impulse un futuro donde las narrativas femeninas sean celebradas y valoradas en igualdad de condiciones.

1. PRESENCIA FEMENINA EN EL CANON LITERARIO: UN MAPA INCOMPLETO

1.1 Ficcionalización y realidad: la naturaleza entrelazada de la literatura

La literatura, en palabras de Aristóteles, es concebida como *mimèsis*, que se traduce como "imitación" o "ficción", lo cual nos sumerge en una reflexión sobre la naturaleza intrínseca de la literatura: un dominio donde la realidad es reinventada, reimaginada y reformulada. El concepto de

imitación es ampliamente explorado por diversos teóricos, entre ellos Tzvetan Todorov, quien señala:

El arte es una imitación, diferente según el material que se utiliza; la literatura es imitación por el lenguaje, así como la pintura es imitación por la imagen. Específicamente, no es cualquier imitación, porque no se imitan las cosas reales sino las ficticias, que no necesitan haber existido. (Todorov, 1967: 354)

Puede argumentarse, con sólida fundamentación, que la literatura actúa como un espejo que refleja las proyecciones de nuestra imaginación y anhelos. Es decir, el universo ficticio y creativo que emerge de la pluma de los escritores nos envuelve en un mundo imaginado y construido con destreza. Este matiz imaginativo es lo que otorga a la literatura su rica profundidad y resonancia universal, convirtiéndola en un viaje a través de paisajes mentales y emociones humanas. A este respecto, René Wellek profundiza al afirmar que

En las obras más literarias, uno se refiere a un mundo de ficción, de imaginación. Las aseveraciones de una novela, de un poema o de una obra de teatro no son literalmente verdaderas; no son proposiciones lógicas. Y ahí está el rasgo distintivo de la literatura; esto es, la ficcionalidad. (ibid.: 359)

Sin embargo, el punto de mayor relieve e interés de la naturaleza es el hecho de que más allá de la mera ficción, la literatura se erige como un fiel testimonio de la realidad social que la circunda. Gracias a sus tres condiciones básicas, –“la condición lingüística, la condición psicológica, la condición axiológica” (Fernández Moreno, 1971: 96-98)–, cada página escrita es un reflejo directo o velado de los tiempos en que fue concebida, preservando el lenguaje, las inquietudes y las dinámicas de su época. Del mismo modo, nos permite adentrarnos en la psicología del ser humano, sus conflictos internos y las tensiones que experimenta en su relación con el mundo. Cada relato, poema o ensayo, nos habla de los valores, las creencias y los paradigmas que sustentan y movilizan a una comunidad o sociedad.

Así, el relato literario, en lugar de ser una simple invención, se entrelaza con la realidad mediante el arte de la ficcionalización, dando lugar a obras emanantes de inquietudes que trascienden los confines tradicionales de la literatura, actuando como un espejo histórico y social,

una crónica viva de la evolución y la metamorfosis del ser humano, como plantea Llosa destacando con agudeza cómo la vocación literaria se forja y se nutre tanto de vivencias personales como de las herencias culturales y sociales, subrayando la riqueza y complejidad inherente a la construcción de realidades ficticias:

Los “demonios” que deciden y alimentan la vocación pueden ser experiencias que afectaron específicamente a la persona del suplantador de Dios, o patrimonio de la sociedad y de su tiempo, o experiencias indirectas de la realidad real, reflejadas en la mitología, el arte o la literatura. Toda obra de ficción proyecta experiencias de estos tres órdenes, pero en dosis distintas, y esto es importante, porque de la proporción en que los “demonios” personales, históricos o culturales hayan intervenido en su edificación, depende la naturaleza de la realidad ficticia (Vargas Llosa, 1971: 102-103).

1.2 Precariedad de obras femeninas y homogeneidad en el discurso literario

Actualmente, la literatura, cuyo repertorio ha venido seleccionando textos teniendo más en cuenta los cánones actualizados y completos incluyendo la crítica femenina, se ve cada vez más capaz de contar la historia desde una perspectiva más acorde con nuestro tiempo, registrando de manera precisa y exhaustiva las vicisitudes tanto de la sociedad como de los individuales, de ahí un instrumento de autoconciencia de una sociedad que transmite valores, ideas y formas de pensar, redundando en el pensamiento crítico y posibilita que construyamos nuestras propias visiones sobre el género sin pasar por alto enfrentarnos a los estereotipos establecidos, en palabras de Rosa Rossi, «la literatura rezuma presencia de la mujer y diferencia sexual» (Díaz-Diocaretz, 1993: 13).

No obstante, al contemplar el panorama literario y la situación social desde hace unas décadas hasta la fecha actual, es innegable que, pese al mandato constitucional de la igualdad, todavía existe el fenómeno de discriminación por razón del sexo y las ideas tradicionales sobre las mujeres no están completamente excluidas, del mismo modo que la escritura se ha venido considerando un terreno convencionalmente androcéntrico en el que tanto las escritoras reconocidas como sus obras escasean, en comparación con los autores varones en legión; más aún, se

han visto obligadas a emplear la identidad masculina¹ a fin de divulgar sus escritos y adquirir atención crítica.

El mito falocéntrico de la creatividad (Moi, 1999) ha relegado, desde antiguo, a la mujer, apartándola, en este caso concreto de la escritura, se circunscribe la creación en exclusiva al ámbito masculino, tachando de fantasía lo realizado por las mujeres (Álvarez Ramos, 2023b).

Por otra parte, a causa de que «la mujer productora de signos ha de reaccionar ante las normas, los valores, los patrones literarios, las expectativas y restricciones» (Díaz-Diocaretz, 1993: 96), se ha estimado ampliamente por una larga tradición que la escritora podría ser propensa a crear obra que demuestre cierta homogeneidad, resumida en tres planteamientos dispares: «aceptación de los presupuestos y tendencias vigentes en su tiempo; adaptación o reacentuación de ciertos elementos procedentes de la tradición patriarcal; rechazo de los códigos ideológicos, sociológicos y mitológicos de su cultura» (Servén, 2004: 75-76), los que corroboran la deficiente riqueza de contenidos, como han argumentado algunos críticos, por tanto, «se les niega el derecho de crear sus propias imágenes de feminidad, y se ven, en cambio, obligadas a conformarse con los modelos machistas que se les imponen» (Moi, 1999: 68).

Como hemos explicado anteriormente, la literatura se manifiesta como una intrincada trama donde se fusionan ficción y realidad, delineando un paisaje literario de riqueza y profundidad, en consecuencia, al adentrarnos en este panorama, no podemos obviar las dinámicas socio-culturales que moldean y condicionan dicho paisaje. Es indudable que la precariedad de las obras femeninas y la prevalente homogeneidad en el discurso literario no son meras coincidencias, sino el resultado de factores concretos arraigados en nuestra sociedad. Estas circunstancias, lejos de ser trivialidades, ofrecen una ventana al estado real de inclusión y diversidad en el ámbito literario. Es por ello que, a continuación, nos embarcaremos en un análisis somero que desentrañará las razones detrás de esta disparidad, iluminando las condiciones y mecanismos que han relegado a las voces femeninas a los márgenes del canon literario.

¹ Tal y como señala Eva Álvarez Ramos (2023a), son varios los estudios de compiladores que reflejan esta enmascaración de la identidad en la escritura, entre ellas contamos con las obras de Ponce de León y Zamora Lucas (1942), la de Rogers y Lapuente (1977), la de Labandeira Fernández (1982 y 1983) o la de Maxiriath (1904). En el ámbito de lo exclusivamente femenino, hemos de reseñar los trabajos de Romero López (2011 y 2013), Almodóvar Martín (2004) y Caso (2005).

1.3 Limitaciones culturales de género en la inclusión autoral

Partiendo de estas ideas y para averiguar la razón de la escasa presencia de mujeres en la literatura, es importante indagar de manera somera en la definición de género, que tiene, a diferencia de sexo que hace alusión a un fenómeno puramente biológico, una noción más unida con el contexto sociocultural e histórico, con su categoría social siendo una de las contribuciones más destacadas del feminismo contemporáneo.

De acuerdo con Joan W. Scott, el género es «un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que definen a los sexos, y a una forma primaria de relaciones significantes de poder» (1990: 44), como lo hace notar Gamba confirmando que el género se refiere a «una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad» (2007: 119) y resulta relevante debido a su función de ser «una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización» (*ibid.*: 121).

Se constata que el género, cuyo análisis en el plano social entraña la comprensión del resultado de un conjunto de prácticas, actividades y experiencias en las que el sujeto interviene de modo proactivo en su desarrollo bajo un sistema social determinado (Yubero y Navarro, 2010: 45), podría guiar la conducta de los individuales posibilitando que, los hombres y mujeres decidan sus comportamientos, interpreten y juzguen los ajenos, adquieran y desarrollen sus esquemas cognitivos y rasgos personales, también pudiendo ocasionar la distinción social entre ambos sexos que desembocaría en opiniones, conocimientos y conductas discriminatorias.

Asimismo, la incorporación del género como categoría analítica hace posible contemplar a las mujeres «en todos los niveles de la vida en sociedad, de los discursos a la vida vivida, de la producción cultural a la construcción de la identidad femenina, así como recuperar individualidades femeninas dignas de ser destacadas socialmente por sus trayectorias personales y/o sociales» (Fernández, 2004: 21), dado que los estudios pertinentes, una vez vinculados a los enfoques asociados a reflexiones filosóficas, psicoanalíticas y lingüísticas, han inducido y sigue induciendo a un profundo conocimiento y una exhaustiva reconsideración

del concepto que nos ayudan a descubrir y explorar interesantes perspectivas.

La diferenciación social a priori junto con las características acarreadas que trazan el varón y la mujer forma creencias socialmente compartidas que se suelen aplicar sin criterio a todos los miembros, produciéndose así, estereotipos de género, en los cuales se percibe de forma generalizada que los hombres presentan rasgos como la dureza, la fuerza, la independencia, la dominación, el valor, la agresividad, la competición, la eficacia, el liderazgo o el egoísmo; mientras que la dimensión femenina resalta que las mujeres tienden a ser más emocionales, débiles, sumisas, dependientes, cariñosas, compasivas, sensibles a las necesidades de los demás (Cuadrado, 2007: 245), como lo hace notar Manuel de la Revilla:

Fisiológicamente considerada, la mujer es un término medio entre el niño y el adulto o lo que es igual es siempre adolescente. Su inteligencia (salvo raras excepciones) es inferior a la del hombre, lo cual es debido a que su cráneo es más pequeño y ligero que el de aquél y a que su cerebro pesa mucho menos que el masculino [...]. Receptiva y pasiva por naturaleza, la inteligencia de la mujer concibe con facilidad y percibe con destreza, pero no crea. Elabora y combina fácilmente los datos que la sensibilidad le proporciona, pero es poco apta para elevarse a conceptos metafísicos y abstractos. Su entendimiento, sagaz y penetrante, pero no elevado [...] rara vez profundizan y reflexionan, salvo en lo que atañe a su interés personal y a la vida práctica [...]. La vida de la mujer se reconcentra en la familia y tiene por fin único la reproducción. Si prescindimos de esto, la existencia de la mujer es inútil e inexplicable [...]. La incapacidad de la mujer para la ciencia y la vida pública es notoria. De una y de otra le apartan su organización y su destino. (1878: 451-453; 460)

Aristóteles también lo afirma manteniendo la misma postura:

No es la misma templanza la de la mujer que la del hombre, ni la misma fortaleza, como creía Sócrates, sino que la del hombre es una fortaleza para mandar, la de la mujer para servir, y lo mismo las demás virtudes (2006).

De esta manera, los estereotipos se desarrollan gradualmente e influyen en todos los aspectos de las opiniones y la vida social de la gente y, al llegar al extremo y generar sentimientos o creencias de desvalor hacia un grupo, dan lugar al prejuicio, esto es, sea real o imaginario, una manera

retorcida o desfigurada de analizar e interpretar la realidad basada en experiencias limitadas o información errada incluso exagerada. Siendo así, las mujeres, cuyo campo de acción se suele restringir a lo privado, es decir, el hogar y la familia, se ven obligadas a enfrentarse a bastantes dificultades incluso sufrimientos inesperados en el camino de ser reconocidas como escritoras, ya que la escritura es una actividad pública y es aún común que mucha gente deplora la atención preferente que los medios de comunicación de masas dedican a las mujeres escritoras (Servén, 2004: 74).

Bajo la influencia del marco en que el género es una construcción social, las mujeres se sitúan en una situación de discriminación y dependencia social, a consecuencia de la cultura en vez de la biología (Fernández, 2004: 16), y además –y esto es lo verdaderamente monstruoso–, siguiendo a Vega (2002: 14), se observan conductas, actitudes y una enseñanza a juzgar por los prejuicios de género tanto en las escuelas como en las aulas. No se puede negar, sin duda, que durante siglos a las niñas se les reservaba la insuficiente educación y, es más, se les consideraba dotadas de facultades intelectuales menores y capacidades morales inferiores. Así, por ejemplo, podemos leer lo siguiente en Huarte de San Juan:

Los padres que quisieran gozar de hijos sabios y que tengan habilidad para letras han de procurar que nazcan varones, porque las hembras, por razón de la frialdad o humedad de su sexo, no pueden alcanzar ingenio profundo. Solo vemos que hablan con alguna apariencia de habilidad en materias livianas o fáciles... Pero metidas en letras, no pueden aprender más que un poco de latín, y esto por ser obra de memoria. De la cual rudeza no tienen ellas la culpa; sino que la frialdad y humedad que las hizo hembras, esas mismas calidades hemos probado atrás que contradicen el ingenio y la habilidad. (1977: 331)

1.4 Factores sociales y educativos en la marginalización femenina

Fundada y organizada desde el patriarcado, la escuela es, tradicionalmente, un sitio donde no es habitual impartir temáticas acerca de la desigualdad histórica de las mujeres, el androcentrismo en la sociedad y los estereotipos sexuales, lo cual exacerbaba hasta cierto punto la discriminación y, paralelamente, universalizaba los valores masculinos, por consiguiente se puede decir que la escuela, capaz de «actuar como

“potenciador” o “catalizador” de permanencias o cambios en diferentes direcciones» (Marolla, 2015: 111), desempeña un papel primordial en la formación y perpetuación de desigualdades para sus alumnos y alumnas, lo predica este planteamiento:

Aunque se defiende la igualdad, se practica la diferencia. En el caso del alumnado, esto se manifiesta de varias formas. Por un lado, se observa una sobrevaloración de los propios atributos de género y una devaluación de los asignados socialmente al sexo opuesto, y, por otro, es manifiesta la configuración de grupos por el sexo, siendo el rechazo de la pertenencia de chicas a los grupos masculinos una de las razones que, con mayor frecuencia, provocan conflictos entre ambos sexos (Bonilla y Martínez, 1992: 69).

Hablando de la educación habría que destacar que la forma de trabajar la historia de las mujeres de modo aislado provoca la adquisición de código de conducta que ubica a la feminidad en una jerarquía donde prevalecen los protagonistas varones en el transcurso de la historia, y a la par, el sexismo en la educación, que conlleva de forma ineludible al género masculino y femenino posibilidades y expectativas tanto diferentes como desiguales, es negativo e injusto y nada compatible con una sociedad igualitaria (Subirats y Brullet, 1988: 197), eso nos remite al punto anterior sobre el estereotipo sexual relacionado a pocas mujeres referentes en la historia, tales como políticas, científicas, filósofas, y por supuesto, escritoras. Por tanto, al margen de la sociedad que hemos mencionado, la educación es indudablemente otro motivo de la escasa presencia de mujeres en el canon literario.

Así que huelga decir que, como consecuencia de una serie de razones, o sea, las construcciones de género existentes, los estereotipos sexuales, la discriminación generalizada en la sociedad y el contenido didáctico inadecuado e incompleto en la escuela, las mujeres, salvo que disponga de alguna actuación coincidente con rasgos masculinos, en la gran mayoría de los casos, han sido silenciadas, ocultas en la literatura y escasas, inconsistentes en la historia (Crocco, 2006: 180; Schmeichel, 2011: 27).

En definitiva, la educación y la sociedad han estado interconectadas a lo largo de la historia humana, ya que la educación es un aspecto fundamental en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, sobre todo, frente del hecho de que durante siglos las mujeres hayan sido marginadas de la educación formal y se les haya negado el acceso a la educación superior y a las oportunidades profesionales en igualdad de

condiciones con los hombres. Esta discriminación ha tenido, ciertamente, consecuencias profundas en la vida de las mujeres y ha limitado su capacidad para participar plenamente en la sociedad.

En el ámbito de la literatura, esta diferenciación también ha sido evidente. Durante un período prolongado, las escritoras se han visto obligadas a combatir el sexismo en la sociedad y en la industria editorial, ya que se les ha denegado el acceso a publicar sus obras y se les ha excluido en el ámbito literario dominado por los hombres. No obstante, a pesar de estas barreras y obstáculos, ellas han logrado perseverar y trascender, dando lugar a obras de gran relevancia que han enriquecido tanto la literatura como la sociedad en general.

En este sentido, la eliminación del sexismo en la educación y en la literatura es fundamental para construir «una convivencia pacífica y justa, en libertad y equidad» (Caride, 2011: 50). Para ello, es necesario tener la profunda conciencia del impacto crucial que la educación tiene en las mujeres, las escritoras y la sociedad humana, el reconocimiento de la contribución de las escritoras sin cuyos trabajos sería extremadamente difícil ampliar la diversidad en la literatura, junto con el consenso de que hay que fomentar una educación que promueva la igualdad de género y que permita a las mujeres acceder a las mismas oportunidades que los hombres. Por lo tanto, nos enfocaremos en este punto en particular en lo que sigue.

2. EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD FEMENINA

2.1 Poder transformador de la educación en la mujer

En el contexto de la influencia de la educación en la mujer, optamos por hacer hincapié en dos aspectos fundamentales: por un lado, el cambio en las mujeres y la transformación de las escritoras virtuosas a activistas contra el patriarcado; por el otro, el cambio de la imagen de la mujer en la literatura, lo que implica un análisis de las figuras femeninas construidas en los discursos sociales de una época y su vinculación con la literatura de ese periodo.

2.1.1 Reconfiguración de escritoras y sus obras

En general, gracias a la lucha del pueblo y a los avances en la legislación, las mujeres han obtenido la oportunidad que les faltaba durante

mucho tiempo para tener el acceso a la educación, que se ha convertido en un derecho universal y ha propiciado en gran medida el despertar de la conciencia femenina, posibilitando de esta manera el empoderamiento, la visibilización, así como el desarrollo de la autonomía de las mujeres y las escritoras. Las instituciones educativas se han erigido, paulatinamente, como espacios de fomento de la creatividad, la experimentación y, sobre todo, la transgresión de los límites previamente establecidos por un canon literario patriarcal.

En materia de este tema, resulta muy interesante, incluso necesario, hacer alusión a estas figuras emblemáticas de la escritura de mujeres como parte del patrimonio literario hispánico. Teresa de Jesús, Sor Juana Inés de la Cruz, María de Zayas, Ana Caro, representan la categoría de la mujer culta y letrada, reconocida por su defensa de los derechos de las mujeres y su crítica a la sociedad patriarcal, que se inspira en las autoras clásicas y renacentistas y busca el reconocimiento de su talento y su voz en un mundo dominado por los hombres (Bieder, 1992: 302); Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán, Carmen de Burgos o Carmen Laforet figuran en otra categoría, la de la mujer rebelde y transgresora que cuestiona los roles y las normas impuestos por la sociedad patriarcal y que se atreve a expresar sus deseos y emociones sin censura (ibid.: 315); Josefina Aldecoa, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité o Dulce Chacón nos muestran otro modelo de la mujer testimonial y comprometida, que denuncia las injusticias y las violencias que sufren las mujeres en diferentes contextos históricos y sociales, y que busca la transformación y la emancipación de su género.

Por todo lo expuesto, el imperativo educativo en el florecimiento de escritoras y sus obras representa, indudablemente, un factor trascendental que no puede subestimarse. La educación, concebida no solo como un mero traspaso de información sino como un medio de transformación social, ha servido de catalizador en la disolución de barreras que históricamente han marginado a las mujeres en el campo literario. A través de la adquisición de habilidades críticas y creativas, las escritoras se empoderan para abordar temáticas diversas, deconstruir narrativas predominantes y cuestionar las estructuras de poder existentes. Este capital educativo no solo enriquece su producción literaria, sino que también les permite navegar con mayor agilidad en un panorama editorial y académico a menudo hostil hacia voces femeninas, fomentando, consecuentemente, la emancipación intelectual y las capacidades analíticas de las mujeres decididas a plasmar su destino, pensamiento y cosmovisión en letras.

2.1.2 Evolución de la representación femenina en la literatura

En particular, los estereotipos femeninos que han permeado en la literatura de distintas épocas constan de representaciones literarias que se dividen en dos tendencias principales: una en la que la mujer encarna y refleja los valores sociales de la época y otra en la que se la convierte en una figura negativa, asociada con la maldad y la destrucción, lo que se puede observar en la dicotomía entre la imagen del *ángel del hogar* y la *mujer fatal* durante el siglo XIX.

En efecto, el cambio de la imagen se ve más notorio en el repertorio más actual en que hacen acto de presencia un abanico más diverso de personajes femeninos, tales como de la madre abnegada a la que lucha por su propia identidad y libertad (*La hija del comunista* de Aroa Moreno Durán, *La madre naturaleza* de Nuria Labari, *Las edades de Lulú*, *Malena es un nombre de tango*, *El lector de Julio Verne* de Almudena Grandes, *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, *La mujer habitada* de Gioconda Belli, *La hija del caníbal* de Rosa Montero); de la mujer joven como objeto sexual a un grupo de jóvenes como seres humanos complejos y multifacéticos (*Las niñas prodigio* de Sabina Urraca, *El día que dejó de nevar en Alaska* de Alice Kellen, *Si Nueva York suena, tú y yo bailamos* de Edurne Cadelo, *Se busca highlander* de Adriana Rubens, *El arte de engañar al karma* de Elisabet Benavent, *Soy una mamá* de Megan Maxwell); de la mujer como víctima a la que lucha por sus propios derechos y justicias en una sociedad que la discrimina (*La voz dormida* de Dulce Chacón, *El tiempo entre costuras* y *Las hijas del Capitán* de María Dueñas, *Los aires difíciles*, *El corazón helado*, *Los besos en el pan* de Almudena Grandes, *Mujeres de agua* de Ángeles Mastretta, *La loca de la casa* y *La ridícula idea de no volver a verte* de Rosa Montero, *Nada* de Carmen Laforet, *Los hijos muertos* de Ana María Matute).

Es importante tener en cuenta que estos personajes no son simples reflejos de la realidad social, sino que están estrechamente ligados a las valoraciones que se hacen de los mismos, tras los cuales subyacen «un conjunto de valores sociales, convenciones literarias y normas estructurales que prescriben o respaldan la forma de representación literaria, un conjunto de evaluaciones que silencian, niegan o exaltan determinados aspectos de lo representado» (Servén, 2004: 77). Por consiguiente, al tratar de analizar estas representaciones se debería tener

presente el contexto histórico en el que surgieron, así como evaluar su impacto ideológico y su influencia en el futuro.

2.2 Dicotomía de la mujer como agente y objeto educativo

Como todo en el mundo se afecta mutuamente, la aparición de escritoras y la popularidad de sus obras también han coadyuvado a un mejor funcionamiento de la educación a través de aportaciones de gran envergadura que ofrecen los textos en determinadas coordinadas socioculturales, cultivándose de este modo, la enseñanza de la literatura de manera no sexista dado que pretende abordar los temas relacionados con la problemática de la realidad, vencer los prejuicios acerca de la mujer, reconocer las escritoras que obtienen éxito público y atención crítica, así como contemplar la historia desde una perspectiva más objetiva.

Entonces, todo ello, en consonancia con los objetivos generales propugnados por el Ministerio de Educación tales como «desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza», «conocer las creencias, actitudes y valores de nuestra tradición valorándolos críticamente», «analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades [...] y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos» (BOE, 2001), contribuirá a una escuela con mayor presencia de diversidades que dimanen de la clase, la etnia y los géneros, en la que se trabaja desde los contextos particulares en reconocimiento a las diversidades existentes y se adopta lo particular, lo local y la diferencia como las directrices que guíen los procesos educativos (Marolla, 2015: 102-103).

En este contexto, la mujer y la escritora emergen no simplemente como figuras pasivas en el escenario educativo, sino como agentes críticos y transformadores. Es pertinente subrayar que, bajo otro ángulo, la literatura contemporánea de autoría femenina ostenta un valor pedagógico inherente que supera la mera difusión de saberes, erigiéndose como un instrumento desestabilizador de las normas y estructuras socioculturales preestablecidas. Además, el dinamismo recíproco entre literatura y educación engendra un sistema didáctico más enriquecido, el cual, a su vez, fomenta una exploración interseccional tanto en el análisis literario como en la comprensión más amplia de las dinámicas sociales. De manera subyacente, esta confluencia contribuye al establecimiento de un entorno educativo más diverso y equitativo, en perfecta sintonía con los objetivos de políticas educativas y confirmado por estudios académicos actuales.

2.3 Educación como mecanismo de cambio social

Pues bien, nos parece interesante ampliar la repercusión que tiene la educación a la sociedad que estriba en la indagación acerca de la triple relación literatura/sexismo/realidad. La lectura de las obras literarias de excelente calidad y adecuado contenido, que tiene la función del vehículo de transmisión de determinados valores, puede programar actividades que potencien actitudes positivas hacia la mujer y los derechos humanos, motivar la reflexión sobre situaciones problemáticas y comportamientos discriminatorios, reforzar las pautas de desarrollo igualitarias en cuanto al género, así como facilitar construir una sociedad más crítica y equitativa (Yubero y Navarro, 2010: 64).

Con el fin de arrojar luz sobre la compleja problemática asociada a la discriminación de género y distinguir lo que se origina en la tradición histórica de aquello que proviene de una lógica fundamentada y una concepción precisa de la realidad biológica, es fundamental que, desde el plano educativo, se utilicen

una serie de materiales textuales y teóricos [...] con especial hincapié en ciertos temas, como la violencia de género, que no deben pasar desapercibidos: repertorios de textos que evidencien la evolución histórica de la ideología de sexo/género y su transmisión literaria; repertorios de textos de distintas épocas y autores que hacen el elogio/vituperio de la mujer; repertorios de textos que proponen/rechazan distintos estereotipos femeninos a través de la historia, entre otros. Pero además, según he explicado antes, debe presentar una visión pluralista, tanto masculina como femenina. (Servén, 2004: 79)

De esta manera, estaremos en condiciones de recurrir a la crítica feminista, cuya evolución ha posibilitado el descubrimiento de técnicas y motivos representativos que giran en torno a la marginación de género en diversas fases y grupos de textos, con miras al planeamiento de *protagonismo femenino* y al reconocimiento de su *significatividad histórica*, en vista de que las acciones llevadas a cabo por ellas, «tanto en un sentido de actividad como de pasividad, fueron y son significativas para la dinámica social, para la evolución de las sociedades en cualquiera de

sus niveles y para la propia posición social de las mujeres» (Fernández, 2004: 11).

Podría argumentarse, en buena lógica, que las clases de literatura prometen servir de un espacio propicio no solo para reconocer la calidad literaria de las obras y explorar los estereotipos sociales que se encuentran en los textos escritos, sino también para fomentar una conciencia crítica acerca de los problemas sociales a los que nos enfrentamos hoy en día y ayudarnos a cuestionar un juicio parcial frente a los discursos tradicionales y, en especial, frente al discurso patriarcal que ha regido nuestra historia.

Asimismo, es concluyente que la educación, en caso de abordar de manera crítica y reflexiva las temáticas primordiales llegando al fondo de género, inclusión, diversidad e igualdad, desempeña un papel significativo en la democratización de la enseñanza y la incorporación de las mujeres en la historia que ha estado dominado por los hombres, proporcionando perspectivas dispares sobre conflictos y lacras que perviven en el mundo actual y, al mismo tiempo, garantizando una educación verdaderamente democrática, inclusiva y transformadora que contribuye a una sociedad más justa, igualitaria y respetuosa.

3. ENFOQUES Y PRÁCTICAS: REDISEÑANDO LA EDUCACIÓN Y LA LITERATURA

Si bien, al prestar atención a lo que está pasando en la realidad, enseguida nos hallamos ante el hecho de que, en términos generales, se observe una falta de consideración del protagonismo social de las mujeres reflejada en la interpretación de fuentes documentales, problemas y situaciones históricas, así como en el propio devenir de los pueblos, sin importar su objeto de estudio. A pesar de las importantes reflexiones teóricas que han surgido en los últimos años para revisar las visiones del pasado desde perspectivas más amplias y diversas, incluyendo la de género, parece que aún no han logrado penetrar suficientemente en una historiografía que sigue retratando solamente a la mitad de los actores sociales: los hombres.

Es innegable que como la educación se presenta como un medio crucial para eliminar el sexismo y combatir los estereotipos, roles y actitudes prejuiciosas de género que aún prevalecen en nuestra sociedad, se ha de brindar formación y capacitación en valores igualitarios para toda la población, con el objetivo de fomentar una sociedad más justa y

equitativa, teniendo en cuenta la perspectiva de género y las necesidades específicas de cada individuo (Elche, 2017: 525).

Por lo tanto, haremos una breve revisión de los puntos y enfoques que se han utilizado y podrían ser empleados en la práctica educativa mejorando su efectividad y relevancia, con el fin de potenciar los valores de solidaridad, respeto, igualdad, tolerancia y convivencia creando un ambiente inclusivo y respetuoso que permita a las personas desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial, independientemente del sexo al que pertenezcan.

3.1 Democratización del aula como vía hacia la equidad

Al abogar por la igualdad, la escuela en realidad promueve un modelo escolar masculinizado que jerarquiza los roles de género, sobrevalorando los atributos asociados a la masculinidad y subestimando aquellos que caracterizan la femineidad (Marolla, 2015: 104). Mientras tanto, a pesar de que es aceptada ampliamente la importancia de otorgar a la historia de las mujeres el mismo nivel de atención y análisis que se brinda a la historia de los hombres para abordar la igualdad y la diversidad en el entorno escolar, esta idea resulta en gran parte mucha teoría y poca práctica.

Sin embargo, resulta esencial subrayar que la democracia, en su proceso evolutivo continuo, se alimenta intrínsecamente de las contradicciones que subyacen en las relaciones sociales, un fenómeno dialéctico que, al cristalizarse en la lucha política de las mayorías, no solo expande de manera progresiva el espectro de derechos reconocidos, sino que también cataliza un desarrollo integral y multifacético de la sociedad (Touraine, 2000: 15). En este escenario, el ámbito educativo se presenta como un foro propicio para la instauración de cambios profundos y duraderos, donde la democracia, en su anhelo de ser plenamente inclusiva, enfrenta el desafío de convertir los planteamientos teóricos en medidas prácticas, garantizando de esta manera una representación justa y equilibrada de todas las identidades de género.

Además, la educación no es un espacio exento de ideología; al contrario, está imbuida de una carga valorativa que permea tanto el discurso educativo como la dinámica relacional entre el docente y el alumnado (Apple, 1987), donde se debería priorizar la construcción de significados en vez de reproducciones acríticas. Desde una perspectiva micropolítica, la educación debe regirse por los principios inherentes a cualquier sociedad democrática, dado que su objetivo primordial radica en

fomentar una educación en, por y para la democracia (Rivera y De la Torre, 2021: 87), en contraposición, desde una perspectiva macropolítica, la institución educativa debe estar intrínsecamente vinculada con la comunidad que la alberga, manteniendo como referente utópico la transformación social y cultural (McLaren, 1989).

Ante esta realidad, lo que sin duda es apremiante es la planificación de indagación reflexiva crítica como el pilar estratégico en la docencia al alumnado y la implementación de una pedagogía democratizadora, que tanto actúa como un imperativo ético como contribuye a la reformulación del currículo educativo, por las cuales, enfatizar la inclusión de perspectivas de género, de la diversidad étnica y cultural, y de las distintas orientaciones sexuales se transforma, por consiguiente, en un elemento esencial para alcanzar una educación genuinamente equitativa.

A la vista de todo ello y debido a que la vía democrática constituye un medio eficaz para superar las desigualdades e injusticias que afectan a la mujer y otros colectivos marginados (Casas, 1999: 34), se torna imprescindible democratizar la educación destruyendo los estereotipos de género en las aulas y la enseñanza de la historia y laborando en pos de la promoción de un contexto de equidad social, de modo que se garantice la igualdad de oportunidades en el acceso al saber para todas las personas. De esta forma, no solo se dota a los estudiantes de un marco crítico para el análisis y la comprensión del mundo que les rodea, sino que también se les brinda las herramientas necesarias para ser agentes activos en la lucha contra las discriminaciones y desigualdades que aún persisten en nuestra sociedad.

3.2 De la escuela mixta a la coeducativa: cuatro modelos pedagógicos clave

Naturalmente, la escolarización mixta en general da lugar a una percepción de la institución educativa como neutral en términos de género y libre de discriminación. En este sentido, el patrón pedagógico de enseñanza mixta, implantado de modo extendido, se fundamenta en el principio democrático de equidad y presupone la existencia de una plena paridad entre hombres y mujeres, lo cual conlleva una negación de las diferencias culturales entre colectivos, estipulando indiscutiblemente un gran salto educativo de las generaciones jóvenes.

Sin embargo, este modelo de enseñanza de que hablamos, o sea, la escuela mixta, cuya creación adolece de una falta de reflexión sobre los

requerimientos de una educación igualitaria que contemple las diferencias de género donde las niñas se integren en los valores, comportamientos y normas de una cultura dominante (Marolla, 2015: 104), aunque supone una forma temprana de coeducación, aún está fuertemente impregnada de androcentrismo y debe avanzar en un aspecto crucial: la inclusión total del género femenino y de todos los conocimientos que este ha generado como componente esencial de una cultura común e indispensable para chicos y chicas (Subirats, 2009: 94).

Si partimos de que la educación escolar no se limita únicamente a la obtención de conocimientos, sino que también constituye la creación de patrones conductuales, la asimilación de principios éticos y la forja de identidades individuales, es menester reconocer que la escuela mixta requiere revisar hábitos y prejuicios perniciosos arraigados en la cultura que olvida la importancia de una estructura mental adecuada para la utilidad de los conocimientos.

Como puede observarse, la escuela mixta, tal como la conocemos, representa un hito crucial en el camino hacia la coeducación de género, pero solo puede ser considerada como una etapa transitoria. Para alcanzar verdaderamente una educación coeducativa, se requiere no solo la escolarización conjunta, sino también un cambio de paradigma cultural, una transformación que aún no ha logrado la escuela mixta en su totalidad (*ibid.*: 94), en virtud de ello, es imperativo avanzar hacia un modelo educativo que promueva la equidad en términos de oportunidades, recursos, tratamiento y resultados.

El modelo coeducativo integra las diferencias inherentes a los diversos grupos sexuales en la diversidad que debe caracterizar a las instituciones educativas y a la par, representa un recurso sumamente eficaz que se ocupa de velar por la ausencia de prejuicios y estereotipos de género en el proceso educativo. A diferencia del modelo mixto, su finalidad última no radica en la homogeneización de las identidades, sino en el reconocimiento de las disparidades bajo un marco igualitario (Stone, 1996: 39), esto es, consiste en abolir toda jerarquía existente tanto en el trato hacia los estudiantes como en la transmisión de conocimientos a los mismos, independientemente de su género, como plantea Vázquez:

La diferencia entre escuela mixta y escuela coeducativa radica básicamente en la concepción plural del patrimonio humano que pertenece tanto a hombres como a mujeres, sin jerarquía entre ambos. El paso de la actual escuela mixta a una escuela construida bajo los parámetros del modelo

coeducador se plantea como un proceso de largo alcance dado que se dirige a un cambio cultural y no a un simple cambio de prácticas en los centros escolares. (2003: 54)

En todo caso, es necesario recordar que, aunque la piedra angular de la coeducación estriba en la toma de conciencia de las divergencias existentes entre los colectivos sociales y sexuales, así como la indagación en la supresión de los patrones de género y sus consecuencias, es innegable que, como consecuencia de androcentrismo, uno de los atributos *sui generis* del patriarcado, este modelo pueda presentar inconvenientes potenciales en algunos casos:

La escuela no es [...] una institución neutral, sino reproductora de las desigualdades entre niños y niñas y de las fronteras entre ambos géneros. [Profesoras y profesores] interpretan las relaciones sociales en la escuela como una proyección de poder patriarcal, en las que un grupo sexual, los niños, ostenta el protagonismo [...] y actúa como grupo socialmente dominante, y otro grupo, las niñas, constituye un grupo culturalmente dominado. (Bonal, 1997: 40)

Por ende, las deficiencias del proceso de enseñanza en la escuela coeducativa deben mejorarse continuamente en función de la situación real, a tal efecto, nos parece interesante hacer referencia a los tres modelos que forman una transición correcta, eficaz y actualizada, con cuya existencia se caracteriza la práctica de los profesores en términos de valores, objetivos y estrategias: modelo disciplinar, modelo mediador y modelo comunitario (Aubert *et al.*, 2010: 63-67).

El modelo disciplinar, que se basa en la autoridad del profesorado y la aplicación de normativas, lo que puede generar desigualdades y prejuicios en grupos marginados (*ibid.*: 64); el modelo mediador, que busca resolver conflictos a través de la colaboración y el apoyo, mediante técnicas de ayuda y *counselling*, fomentando la escucha activa, la empatía y la resolución de problemas, lo que reduce estereotipos y comportamientos discriminatorios (*ibid.*: 66-67); el modelo comunitario, que se enfoca en fomentar la participación de la comunidad en un ambiente de igualdad y diálogo para descubrir causas y soluciones a los conflictos, creando normas inclusivas y un clima de respeto por los derechos de todos y todas (*ibid.*: 68).

En definitiva, a través de la implementación del modelo comunicativo, junto con la dotación de protagonismo al estudiantado (McIntosh, 2005:

26) tanto en la configuración del plan de estudios como en la participación significativa en el diseño y desarrollo de las prácticas pedagógicas, se puede conseguir una educación que brinde la igualdad de recursos y oportunidades a las niñas y niños, al tiempo que elimine las barreras de género que dictan o prohíben determinados comportamientos en función del sexo. De esta forma todas las habilidades y destrezas fundamentales para el desarrollo personal y social están al alcance de los futuros hombres y mujeres, sin prejuicios sexistas que limiten su potencial (Subirats, 2009: 97).

3.3 Literatura e historia como vehículos de conciencia y cambio

Es bien sabido que, la enseñanza de la literatura en entornos educativos trasciende la mera exposición a textos canónicos para metamorfosearse en un mecanismo activador de creatividad, democracia e interculturalidad, dado que, por un lado, los textos literarios, en su multiplicidad de voces y contextos, funcionan como plataformas desde las cuales los estudiantes pueden explorar y cuestionar la realidad circundante; por el otro, la exposición a literaturas de diversas culturas y tradiciones amplía los horizontes de los estudiantes, fortaleciendo una perspectiva intercultural que es indispensable en la sociedad globalizada e internacionalizada del siglo XXI.

Por ende, la literatura se convierte en un vector para la transmisión de valores democráticos, simultáneamente, actúa no solo como un promotor del análisis crítico y la disidencia constructiva, sino como un facilitador de diálogos plurales y polifónicos, potenciando, consecutivamente, el aprendizaje autónomo y colaborativo.

En la misma línea, para maximizar el impacto de la didáctica literaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es imperativo adoptar una metodología pedagógica holística e integradora. El abordaje debe ser multidimensional e interdisciplinario, combinando el análisis textual riguroso con enfoques transdisciplinarios que incorporen la sociología, la psicología y las ciencias políticas, entre otros campos. Al mismo tiempo, se recomienda la aplicación de estrategias pedagógicas activas como métodos para catalizar el pensamiento crítico y fomentar la participación activa del estudiante, sin olvidar las herramientas TIC y tecnologías digitales, que proporcionan un acceso inmediato y diversificado a materiales y recursos y dotan al alumnado de las capacidades de la autonomía, la selección y la búsqueda de información, en aras de alcanzar

la anhelada significación del aprendizaje mediante la posterior habilidad de relacionar los conceptos adquiridos (Álvarez Ramos y Alejaldre Biel, 2019: 196-197). Asimismo, la evaluación continua y formativa, adaptada a las necesidades y los objetivos de aprendizaje individualizados, puede servir para calibrar y afinar la praxis docente y para lograr resultados educativos optimizados en el ámbito de la literatura.

En lo que concierne al cambio de enfoques en la enseñanza, Banks propone una serie de principios y conceptos centrados en la transformación de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales a fin de fomentar el respeto, la democracia y la diversidad en la educación (Banks *et al.*, 2005: 17), entre las cuales nos gustaría hacer hincapié en la historia, dado que «el pasado planea sobre el presente, configura nuestras percepciones actuales y nuestros proyectos sociales de futuro. La historia cultural está sacando a la luz la importancia de los discursos, de las representaciones, en la conformación de las identidades» (Fernández, 2004: 11).

El sendero trazado por los estudios de género y la historia de las mujeres, por lo demás, se erige como fundamental en el ámbito de la enseñanza, enriqueciendo el conocimiento acerca de las sociedades del pasado y revalorizando a las mujeres como agentes activos en el devenir histórico. Por consiguiente, resulta esencial en el ámbito educativo que los discentes se percaten de que cada persona, sin importar su género, participa en la construcción de todas las historias, sean historias individuales, privadas, familiares, de hombres o mujeres comunes.

En caso de que la educación en las aulas se limite a la inclusión de conocimientos, valores y experiencias exclusivas de los grupos dominantes, se produce una marginación inmediata de aquellos y aquellas estudiantes que pertenecen a las minorías raciales, sexuales, culturales, lingüísticas y religiosas (Banks, 2004: 13). Así que incorporar el protagonismo social de las mujeres en las clases de historia debería ser extremadamente importante, al mismo tiempo también excepcionalmente fácil, ya que solo se ha de estudiar y analizar la presencia y la ausencia del género femenino:

Bastaría con preguntarse por las mujeres en los diferentes aspectos de la vida social que seleccionamos como objeto de enseñanza-aprendizaje: la organización social, el gobierno de los Estados, las actividades económicas y la organización del trabajo, la educación y la formación profesional, las mentalidades colectivas, la creación de productos culturales, (qué

funciones sociales tenían las mujeres, qué papel tuvieron en el gobierno de los Estados, qué pensaban respecto a tal problema o cuestión social, cómo vivieron las guerras, qué aportaciones hicieron a la ciencia y la cultura, cómo respondieron en determinados momentos importantes para la comunidad, cómo y en qué se formaban, cuál fue su implicación en el mundo de la producción y distribución de bienes, etc.) y comparar sus funciones, sus derechos y deberes, sus producciones, sus opciones de vida, sus visiones del mundo..., con las que tuvieron los hombres de su mismo grupo. (Fernández, 2004: 12)

Además, es necesario que la enseñanza asuma la tarea de recuperar y valorar los trabajos, saberes, pensamientos, espacios y vínculos que han sido subestimados históricamente en el ámbito femenino y, a la vez, aborde las relaciones personales e institucionales entre hombres y mujeres, ya que esto tiene importantes repercusiones en la educación del alumnado a diversos niveles. Es decir, este acto conllevaría la intervención en dos de los tres elementos que constituyen la identidad femenina descritos por Marcela Lagarde (1996): el psicológico-emocional y el social que se insertan en sus correspondientes niveles de empoderamiento: el de las relaciones próximas y la colectividad (Álvarez Ramos y Romero Oliva, 2024, en prensa).

De esta manera la escuela, la enseñanza de la historia y la de las ciencias sociales van dejando de formar estereotipos y roles culturales, junto con pautas y valores relacionados con los dos géneros, sobre todo la visión subordinada de las mujeres.

CONCLUSIONES

Atendiendo a todos los aspectos tratados, revisaremos las conclusiones que hemos querido poner de manifiesto a lo largo de este apartado.

A nivel social, la educación, que juega un papel fundamental en la transmisión de los patrones culturales de género y al mismo tiempo, ofrece una oportunidad para analizar, comprender y transformar las relaciones de género desiguales (García, 2009: 2417), sin lugar a duda impulsa una enseñanza que fomenta el multiculturalismo, la igualdad de género y la inclusión de la historia de las mujeres, impulsando en los estudiantes el empoderamiento y el compromiso con la evolución tanto dentro como fuera del aula. Así pues, los alumnos van adquiriendo la capacidad de

respetar y reconocer a los grupos que han sido sistemáticamente excluidos desde una perspectiva de equidad.

A nivel judicial, la educación ha facilitado, a lo largo de las últimas décadas, la promulgación de diversas leyes educativas que han tenido presente la necesidad de fomentar la justicia en las escuelas y la prohibición expresa de discriminación por razón de sexo. Al fin y al cabo, la educación adecuada y equitativa no solo se trata de la inclusión de contenidos curriculares relacionados con el género, sino también de la promoción de actitudes y valores igualitarios hacia el tema, capacitando a las mujeres a participar de manera activa en las actividades sociales, en igualdad de condiciones que los hombres. En concreto, los estudios sociales y la enseñanza de la historia redundan en la ciudadanía formal que fortalece un sistema jurídico sólido y efectivo, así como la imparcialidad y diversidad hacia una sociedad inclusiva y respetuosa (Blanco, 2004: 670).

A nivel femenino, es evidente que se ha venido consiguiendo poner de relieve considerablemente a las mujeres gracias a los avances de la democratización de la sociedad y en el ámbito educativo, el esfuerzo por construir marcos conceptuales y recuperar la historia de las mujeres desde una perspectiva no androcéntrica que implica iniciar una transformación en las pautas y estereotipos sociales arraigados. Del mismo modo, la educación ha contribuido enormemente a promover la igualdad de género en la literatura y, en particular, para visibilizar y reconocer el trabajo de las escritoras.

En reciprocidad, los estudios de las autoras destacadas y obras que aborden de manera perspicaz y revolucionaria la temática de género desempeñan un papel crucial en la formación de una educación integral y en la construcción de una sociedad en la que se valore y respete equitativamente la voz y la creatividad de las mujeres y los hombres. En este sentido, en vista de que «la literatura feminista tiene la capacidad de transformar nuestras vidas, de hacernos cuestionar lo que damos por sentado, de abrirnos a nuevas experiencias y formas de pensar» (Hooks, 2021: 205), el feminismo y las obras al respecto son importantes herramientas de análisis y reflexión crítica, que permiten cuestionar y desafiar las estructuras patriarcales y el sexismo tanto en la literatura como en la realidad.

A nivel literario, puede verse con claridad que la educación, que se erige como un pilar clave para el desarrollo de la literatura, promueve la adquisición de habilidades críticas y reflexivas que permiten una

interpretación más profunda y significativa de las obras, y en especial, la lectura y la escritura brindan a los autores la capacidad de expresar sus ideas de manera precisa e innovadora, otorgando un mayor nivel de complejidad y sofisticación a sus creaciones. De ahí que sea necesario resaltar su impacto tanto en aportar nuevos horizontes de conocimiento, sensibilidad y significado a las obras literarias como en estimular una mayor apreciación y comprensión por parte de los lectores.

Al mismo tiempo, es por la implementación del feminismo, la interseccionalidad y la categoría de género junto con la adopción de la posición epistemológica y ética en el aula que nos ha hecho conscientes de las discriminaciones del binarismo presente en los marcos teóricos y en el uso de los principios lógicos (Díez-Bedmar, 2022: 2). De este modo, se ha animado a las escritoras a tratar temas que antes se consideraban tabúes e implicar la caracterización de personajes femeninos fuertes y complejos, y paralelamente, se han configurado nuestra vida cotidiana, nuestra propia identidad y las narrativas históricas en contra de modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales y sexistas, llevando indefectiblemente una mayor diversidad y variedad a la escritura, en particular, al cuento femenino, que es lo que nos ocupa en el presente trabajo.

A pesar de los avances registrados a lo largo de las décadas, es imperante reconocer que aún persiste una significativa brecha en la consecución de la equidad de género, especialmente en el ámbito educativo, es más, la subordinación de las mujeres, la ocultación de sus obras y la marginación histórica femenina perduran en diversos ámbitos de la sociedad, ejerciendo influencias adversas tanto en individuos como en la colectividad (Vega, 2002: 15-17), lo cual demanda un esfuerzo continuo y sistemático por parte de la sociedad y las instituciones para alcanzar una verdadera paridad en la formación y oportunidades para todas las personas, independientemente de su género. Teniendo en cuenta que la institución educativa no puede ser considerada como la única ni la principal responsable de una tarea tan gigantesca y monumental, se desprende que alcanzar una educación completamente igualitaria entre los géneros requiere la colaboración de todos los sectores de la sociedad:

Sobre la familia puede sostenerse que constituye la primera estructura organizada, que sujeta y sometida al sistema patriarcal dentro del sistema socioeconómico y cultural actual, juega un papel primordial en la transmisión de valores sexistas en los primeros momentos del desarrollo de las personas, sentando las bases del entramado básico de la personalidad.

Pero también, y por su cercanía y latencia en la vida de las niñas y de los niños, puede influir positivamente en la transformación de la realidad desigualitaria. Se precisa pues en este tránsito, de la acción conjunta con el resto de las instituciones socializadoras, y particularmente de la familia para el cuestionamiento y deconstrucción de los estereotipos sexistas que sustentan esta configuración de la realidad. La desactivación, la transformación del orden desigualitario y el camino hacia una sociedad más democrática pasarán indefectiblemente por un debate en que todos los actores (padres, madres, alumnado, profesorado y resto de la sociedad) tomen parte. (García, 2009: 2430)

Si bien es cierto que, superar las barreras de género es un proceso largo que representa un desafío prolongado y complejo (Subirats, 2001: 24) y no es nada fácil conseguir una igualdad tangible en el campo literario, establecer la equidad en el dominio educativo y promover la justicia en la esfera social, deberíamos mantener la confianza en que, si la comunidad en su conjunto se compromete a colaborar de manera activa y concertada, contribuyendo al fortalecimiento de la perspectiva de género a través de un proceso abierto de elaboración teórico-metodológica, junto con construcción de conocimientos e interpretaciones y prácticas sociales y políticas, es plausible prever una evolución positiva en el mediano y largo plazo.

Muestras de lo expuesto anteriormente son las mujeres, que se han identificado entre sí y han introducido cuestiones previamente inimaginadas, que se han congregado para analizar y transformar el mundo, haciendo posible el diálogo que persiste, hoy en día, en ámbitos diversos como la academia, ONGs, entidades gubernamentales y grupos comunitarios, que han tejido redes para la comunicación, aprendizaje, investigación y participación pública y política (Lagarde, 1996: 16), mostrándonos la potencia y fuerza singularmente femeninas que no solo desafían los estereotipos culturales y sociales, sino que también forjan un espacio único para la exploración de la complejidad a la experiencia de ser mujer en diversas circunstancias y contextos.

Por consiguiente, frente a los intrincados desafíos que aún subsisten, se impone la necesidad de abrazarlos con un optimismo estratégico, respaldado por una voluntad colectiva para continuar avanzando, destacando el papel crucial de las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social, cuyas voces y obras contribuyen a configurar una narrativa más plural y, por ende, enriquecen nuestra

estructura social y cultural, sin obviar la importancia de un compromiso interseccional que fortalezca las alianzas y magnifique los esfuerzos en pos de una sociedad más equitativa y diversa.

BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar Martín, Miguel Ángel. (2004). *Armas de varón, mujeres que se hicieron pasar por hombre*. Madrid: Oberón.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- Aristóteles. (2006). *Política*. Madrid.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2010). *Dialogar y Transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Ramos, E. y Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (30), 175-206. ISSN-e 1988-8430.
- Álvarez Ramos, E. (2023a). La bifurcación de la identidad en la escritura femenina: Visibilizar para coeducar. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 32, 13-37.
- Álvarez Ramos, E. (2023b). "Compromiso y vindicación feminista en la poesía de Gloria Fuertes". *Anales de Literatura Española*, 38, 13-29.
- Álvarez Ramos, E. y Romero Oliva, M. (2024). Semiótica de microtextos multimodales: De los libros informaciones al conocimiento en red. *Signa: Revista de la Asociación de Semiótica*, 33, en prensa.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. En J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education* (pp. 3-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Osler, A., Murphy-Shigematsu, S. y Parker, W. C.

- (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bieder, M. (1992). Woman and the Twentieth-Century Spanish Literary Canon. *The Lady Vanishes. Anales de La Literatura Española Contemporánea*, 17(1/3), 301–324.
- Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: Algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la Ciudadanía: Las TIC y los nuevos problemas* (pp. 665-673). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonilla, A., y Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Coord.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.
- BOE. (2001). *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*. (BOE, 16 de enero de 2001, p. 1.810 y ss.).
- Caride, J. A. (2011). La pedagogía social en la transición democrática española: Apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- Casas, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Mujer y Ciencias Sociales*, 21, 23-38.
- Caso, Á. (2005). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Madrid: Planeta.

- Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 171-193). State University of New York Press.
- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, E. Gavina, M. C. Moya y I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (pp. 243-265). Madrid: Mc GrawHill.
- Díaz-Diocaretz, M., y Zavala, I. M. (1993). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Vol. I: Teoría feminista: discursos y diferencia. Barcelona: Anthropos.
- Díez-Bedmar, M. del C. (2002). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development.
- Elche, M., y Sánchez Aponte, A. (2017). Actitudes sexistas y construcción de género. Itinerario de lectura para la igualdad. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 524-532.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Moreno, C. (1971). *Antología de textos sobre lengua y literatura*. México.
- Gamba, S. (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- García Cabeza, B. (2009). Escuela mixta vs. escuela educativa: Un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades de género. En *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2417-2431). Braga: Universidade do Minho. ISBN 978-972-8746-71-1.

- Hooks, B., y Malo, M. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad* / Bell Hooks; prólogo y traducción de Marta Malo. Capitán Swing.
- Huarte de San Juan, J. (1977). *Examen de ingenios para las ciencias*. Edición de Esteban Torre. Madrid: Editora Nacional.
- Kincheloe, J. L., y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Labandeira Fernández, A. (1982). Cubanos y puertorriqueños que deben figurar en un catálogo de novelas y novelistas españoles del siglo XIX: Identificaciones y precisiones. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 11, 51-73.
- Labandeira Fernández, A. (1983). Adiciones a un diccionario de seudónimos literarios españoles. *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 2, 175-184.
- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía No 32 / 2015*, 101-115.
- Maxiriarth. (1904). *Unos cuantos seudónimos de escritores españoles con sus correspondientes nombres verdaderos*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 22-39). New York: Teachers College Press.
- Moi, T. (1999). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.

- Montesinos, R.; Rangel Romero, R. (2010). Democracia, educación y género. Un reto social para el siglo XXI. *El Cotidiano*, núm. 161, 55-62. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Ponce de León y Freire, E. y Zamora Lucas, F. (1942). *1500 seudónimos de la Literatura Española*. Madrid: INLE.
- Rogers, P. P., y Lapuente, F. A. (1977). *Diccionario de Seudónimos Literarios Españoles*. Editorial Gredos.
- Romero López, D. (2011). La identidad velada: el uso del seudónimo en algunas literatas de la Edad de Plata. En J. Álvarez Barrientos (Ed.), *Imposturas literarias españolas* (pp. 151-170). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Romero López, D. (2013). Revisión crítica el uso del seudónimo en mujeres escritoras. En Á. E. Bordonada (Ed.), *La otra Edad de Plata: temas, géneros y creadores (1898-1936)* (pp. 143-168). Madrid: Editorial Complutense.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash, *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Servén, M. del C. (2004). Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 69-80.
- Stone, L. (1996). Feminist political theory: Contributions to a conception of citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 24(1), 36-53. Taylor and Francis.
- Subirats, M. (2001). “¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio”, en A. Tomé, y X. Rambla, *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-26). Madrid: Síntesis.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Todorov, T. (1967). *Littérature et signification*. París: Larousse
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia* (p. 15). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas Llosa, M. (1971). *García Márquez: Historia de un deicidio*. Seix Barral.
- Vega, C. (2002). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y Educación* (pp. 13-20). Barcelona: Graó.
- Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L. V. Amador y M. C. Monreal (Coords.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Madrid: Narcea.

Variedades discursivas en la novelística de Miguel Delibes (1920-2010). Un análisis de *El disputado voto del señor Cayo* (1978)

Discursive Varieties in the Novels of Miguel Delibes (1920-2010). An analysis of *El disputado voto del señor Cayo* (1978)

IBOU SEYE

Universidad Cheikh Anta Diop

seyebou58@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-8851>

Recibido/Received: 07.10.2023. Aceptado/Accepted: 26.10.2023.

Cómo citar/How to cite: Seye, Ibou (2023). “Variedades discursivas en la novelística de Miguel Delibes (1920-2010). Un análisis de *El disputado voto del señor Cayo* (1978)”, *TRIM*, 24-25: 103-113. DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.103-113>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: El presente artículo pretende analizar las variedades discursivas en la narrativa de Miguel Delibes, haciendo esencial hincapié en su novela *El disputado voto del señor Cayo* publicada en pleno periodo de propaganda electoral. Estas variedades se explican por la influencia del espacio sobre el comportamiento lingüístico de los personajes. Si, en el pueblo, el lenguaje es la expresión de la sabiduría y el pragmatismo; en la ciudad, permite dejar al desnudo el carácter violento y vacuo de los urbanitas, sobre todo los jóvenes. Se trata también de descifrar el discurso político que, más allá de seducir al electorado, resulta ser un perfecto medio para denigrar al adversario.

Palabras clave: ciudad; comunicación; lenguaje; pueblo; retórica; Miguel Delibes; *El disputado voto del Señor Cayo*.

Abstract: This article seeks to analyze discursive varieties in novels by Miguel Delibes, insisting in *El disputado voto del señor Cayo* written in a context of electoral campaign. These varieties are explained by the influence of space on the linguistic behaviour of the characters. If, in the countryside, language is the expression of wisdom and pragmatism; in the city, it makes it possible to expose the violent and hollow attitude of the urban dwellers, especially young people. It is also a question of deciphering the political discourse, which, in addition to seducing the voters, is a perfect means of denigrating the opponent.

Keywords: city; communication; countryside; language; rhetoric; Miguel Delibes; El disputado voto del señor Cayo

INTRODUCCIÓN

Punto de apoyo del personaje, el espacio novelesco es un elemento determinante en la construcción de la intriga. Además de acoger a los personajes y los eventos, el espacio tiene otra utilidad o función. En efecto, aunque el hombre lo modifica sin cesar, el espacio se niega a limitarse a un mero entorno inerte e inactivo. Al contrario, se transforma en un sujeto potente y actor imponente del que dependen los demás elementos de la novela: personajes, acción y trama (Bourneuf, 1970). Cabe añadir que, para conocer al individuo, es de vital importancia relacionarlo con su espacio de origen. Que sea la ciudad, el campo o un simple universo reducido como la familia, el espacio participa, hasta cierto punto, en la construcción de la identidad de sus habitantes. Dicho de otro modo, «El espacio refleja, aclara o justifica el estado anímico del personaje» (Garrido Domínguez, 1996: 211). Existen varios procedimientos posibles para ver cómo los personajes siguen siendo influidos por su entorno. Miguel Delibes (Valladolid, 1920-2010) opta por el viaje que posibilita el descubrimiento de otros entornos geográficos, el encuentro con otros individuos y otras realidades históricas o actuales. De estas realidades que hacen y fomentan la identidad de los personajes forma parte el lenguaje.

Creado a partir de una lengua dada, el lenguaje representa la manera como los grupos sociales expresan sus deseos, opiniones, decepciones, etc. De hecho, es la forma en que la lengua es utilizada, el modo en que las palabras son empleadas y movilizadas en una situación de diálogo, de discurso escrito u oral, total, en cualquier interacción. El lenguaje, además de su función primera que consiste en comunicar, se beneficia en la sociedad de otra dimensión, menos conocida y poco explotada: la de definir y caracterizar a la persona que habla, como lo subraya Patrick Charaudeau,

Si on retient que parler, c'est participer à une mise en scène du langage ouverte, jamais totalement close, jamais terminée; que parler est une lutte permanente pour conquérir le droit à sa propre existence; que parler, c'est, qu'on le veuille ou non, vouloir influencer l'autre, alors, on comprend que parler soit à la fois témoigner de son identité et construire l'identité de

l'autre, de même qu'écouter l'autre, c'est tenter de découvrir derrière son discours le paysage de sa culture¹ (2001: 348).

Entonces, comprendemos fácilmente que dos individuos, unidos por una lengua, el español por ejemplo, pueden adoptar comportamientos lingüísticos diferentes que, en ciertos casos, dificultan la comunicación y la comprensión. En el presente caso, hemos decidido analizar el choque discursivo desde un ángulo muy particular. En la novela objeto de nuestro estudio, los personajes afirman su identidad al dirigirse a un interlocutor de origen diferente. El comportamiento lingüístico de los personajes queda fuertemente influido por el espacio o el universo geográfico. Así, en cuanto uno toma la palabra, se define y revela su procedencia, por no decir su origen. ¡Inconscientemente, podemos decir! Para exhibir con soltura estos contrastes discursivos, Delibes se vale de un minucioso pretexto: aprovechar la propaganda electoral y organizar el viaje, posibilitando, a tal efecto, el encuentro e intercambio entre personajes de horizontes diversos, ya que, como lo estipula Purificación Alcalá Arévalo: «El lenguaje se manifiesta como el mejor medio del que dispone el autor para caracterizar a sus personajes, para presentar mediante él sus mundos respectivos: la ciudad y el campo» (1991: 256).

1. EL DISCURSO LACÓNICO: EXPRESIÓN DE LA SABIDURÍA RURAL

El lenguaje en el mundo rural, salvo algunas excepciones, es esencialmente oral. Recordemos al señor Cayo: a pesar de toda la sabiduría de que hace muestra, él no sabe leer ni escribir. Esta forma de lenguaje participa en el refuerzo de las relaciones humanas, permitiendo prevenir los conflictos. El diálogo y la concertación permanecen los medios más eficientes de que disponen los campesinos para prevenir los conflictos, resolverlos para la salvaguardia de la paz. El campesino tiene siempre un discurso que pronunciar para salir de las dificultades, cualquiera que sea su intensidad. Dicho de otra manera, el lenguaje, en los momentos difíciles, desempeña el papel conciliador y unificador. Además, los

¹ «Si tomamos en consideración que hablar, es participar en la escenografía abierta del lenguaje, nunca cerrada totalmente, nunca acabada; que hablar es una lucha permanente para conquistar el derecho a su propia existencia; que hablar, queramos o no, es querer influir al otro, entonces, comprendemos que hablar sea a la vez demostrar su identidad y construir la del otro, así como escuchar al otro, es intentar descubrir, detrás de su discurso, el paisaje de su cultura».

personajes campesinos tienen formas específicas de hablar: utilizan palabras concretas; su lenguaje es práctico, tranquilo y conciso. Total, «Hablan a media voz y con pocas palabras, pero las justas» (Medina-Bocos, 1989: 93). Un ejemplo perfecto de la economía de la palabra en el mundo rural es el señor Cayo. Más allá de su actividad campestre, este lugareño, parco en palabras, es conocido por su discurso lacónico. Este hombre de acción no sufre de limitación verbal: ni es mudo, tampoco tartamudea. Es tan preocupado por su actividad diaria, por su supervivencia, que los largos discursos le fatigan y le enfadan.

El laconismo verbal en el pueblo traduce el carácter sagrado que los campesinos otorgan al lenguaje. Es la razón por la cual, más que una mera producción sonora, el discurso tiene que ser productivo, y no estéril; su contenido debe ser fundamentado, y no vacío. De ahí, la pertinencia de la observación de Agnes Gullón: «En la casa, como en la pesca y la vida rural en general, la palabra tiene que servir algo concreto antes de ser puesta en marcha. La abundancia o la facilidad verbal –la palabrería– no se cotiza, ni se considera prueba de inteligencia» (1981: 18). Es también de notar que, en la sociedad rural y tradicional, la palabra es una muestra de respeto al prójimo, sobre todo al huésped. Teniendo en cuenta esta consideración, en *El disputado voto del señor Cayo*, este, al dirigirse a los jóvenes visitantes, les trata de usted, empleando siempre expresiones tales como ‘usted(es)’, ‘señor(es)’, etc. Se exige también saludar al interlocutor, antes de iniciar cualquier situación de comunicación.

2. EL VULGARISMO: PRUEBA DE AGRESIVIDAD Y VACUIDAD INTELECTUAL

En la ciudad, el lenguaje alcanza nuevas dimensiones. En efecto, el lenguaje moderado y el eufemismo, tan frecuentes en el mundo rural, vienen sustituidos por un discurso directo y a menudo inconveniente. El análisis del discurso del joven protagonista Rafa permite notar que la palabra es una espada para ofender y herir al interlocutor. El discurso vulgar, una realidad no desdeñable en la ciudad, imposibilita la comunicación con cierta categoría social: los conservadores del mundo rural, por ejemplo. Es exactamente este escenario que se produce entre el señor Cayo y Rafa que se ilustra por sus palabrotas y otros discursos inconvenientes. Ignorando que, en el mundo rural, no son todos los gatos que se llaman por su nombre, Rafa hace una tontería en Cureña, pueblo del

señor Cayo. Así, queriendo advertir al viejo Cayo de la presencia de ciertas abejas sobre su vestido, Rafa, procedente de la ciudad, profiere:

–¡Tiene usted más de una docena posadas en el culo, señor Cayo!
 El señor Cayo, arqueado sobre el trapo, le miró de soslayo:
 –Y ¿qué mal hacen ahí? –preguntó–. (Delibes, 1990: 94)

La manera como el señor Cayo mira a Rafa, de soslayo, y su respuesta negándose a repetir la palabra ‘culo’ y sustituyéndola por ‘ahí’, ilustran su decepción y sorpresa ante tal discurso inconveniente e inhabitual.

Como lo notamos, las variedades discursivas son más perceptibles cuando personajes ciudadanos entran en comunicación con los lugareños. A partir de la fase inicial del diálogo, el lector nota que los saludos, etapa que los campesinos consideran imprescindible en cualquier situación de comunicación, son, desde el punto de vista de los jóvenes, un simple protocolo preliminar, una convención arcaica a la que no se ven obligados a plegarse. En efecto, por tener mucha prisa, por tener una agenda tan apretada, consideran los saludos como una pérdida de tiempo. Lo que cuenta, en realidad, es expresar sus sentimientos, vehicular el mensaje principal, total, ir a lo esencial. Es exactamente el comportamiento adoptado por Mauricio, miembro del segundo grupo de jóvenes que vienen a Cureña para hacer propaganda:

El primero en apearse, el conductor, apenas un muchacho, vestía un niqui verde y unos pantalones vaqueros. Se dirigió al señor Cayo, sin saludar:
 –¿El alcalde? –preguntó. Dígame. ¿Dónde podríamos reunir a los vecinos?
 Es cosa de un momento (Delibes, 1990: 151-152).

Adoptar tal actitud lingüística, en ciertas zonas conservadoras, puede tener ciertos riesgos. En efecto, el individuo puede tropezar con un interlocutor que no vacila en ignorarle, incluso despedirle, ya que tal comportamiento, arrogante, simboliza la falta de respeto para con el prójimo. Apenas el bloqueo levantado, como es el caso en *El disputado voto del señor Cayo*, los protagonistas chocan con un nuevo obstáculo: el de la comprensión. Nadie ignora que, para que haya comunicación, hace falta que los protagonistas tengan el mismo entendimiento. Ahora bien, nuestros personajes no utilizan las mismas palabras en los mismos contextos, ya que dos palabras, aunque se escriban y se pronuncien de la misma manera, pueden tener sentidos diferentes. De ahí, esta confusión,

este choque engendrado por el encuentro de dos lenguajes distintos e incomprensibles:

Víctor deletreaba con dificultad:

–JESÚS-MARÍA, ESTA ES CASA DE PLACER I LA GENTE DE ALEGRÍA, ABE MARÍA AÑO 1962.

Rafa se escandalizó:

–¡No jodas! –dijo–, ¿es posible que haya habido aquí alguna vez una casa de putas?

–Tampoco es eso, [...]. Una casa de placer en el campo [...] era una casa de reposo. La urbanización de la época para que lo entiendas (Delibes, 1990: 119-120).

Es preciso subrayar que nuestros protagonistas, jóvenes procedentes de la ciudad, quedan propensos a modismos y otras frases hechas, un conjunto de locuciones o expresiones lingüísticas que salen de los buenos modales: «Joder, era demasié, ¿no?», «Joder, cuidado», «Tampoco es eso, coño», «¡Coño, el Diputado!», «Sí, joder», «Cojonudo», «Coño, qué cargantes son estos tíos», «No te enrolles, cacho puto», «Manda cojones» «Huy la leche», «Es un quedón, el tío» (Delibes, 1990: 13, 15, 17, 20, 35, 42, 44, 68, 69, 75, 153 respectivamente). Sin embargo, el análisis del valor del lenguaje en la ciudad, más allá de su carácter violento y vulgar, deja aparecer otra función: en realidad queda el medio más eficiente de que disponen los actores políticos para alcanzar sus metas.

3. EL DISCURSO POLÍTICO: ARMA DE DESTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN

Siendo la ciudad un mundo político y politizado, el lenguaje se transforma en un arma necesaria y eficiente para triunfar. Más arriba, hemos subrayado que el lenguaje es un factor de refuerzo de los lazos sociales en el mundo rural. Pero, en el entorno político-urbano de *El disputado voto del señor Cayo*, el verbo es un medio de persuasión para alcanzar una meta precisa, ganar la confianza del electorado. La retórica, o el arte de hablar bien, se vuelve indispensable en el espacio político, ya que hay que convencer. Convencer por las palabras y no por los actos. Dicho de otra manera, hay que comprometerse a hacer algo, hacer promesas rimbombantes, como confiesa Rafa: «A estos paletos con decirles que les va a subir las pensiones y doblarles el precio del trigo, te

los metes en el bolsillo» (Delibes, 1990: 55). Mauricio añade más adelante: «Le han trabajado a fondo, le han lavado el cerebro» (Delibes, 1990: 155).

Queda claro que Rafa y sus camaradas de partido no tienen la ambición de cumplir con sus compromisos, de concretizar las hermosas promesas. Casi nunca dicen cómo piensan realizar sus proyectos una vez electos. Dicho de otro modo, el programa electoral, improvisado por el camino, no viene acompañado de proyecto de viabilidad; la duración de ejecución tampoco es determinada. En realidad, el político, digamos el politiquero, finge conocer perfectamente las condiciones de vida del pueblo bajo y tener la clave de la solución. Al elector, bajo el hechizo del elocuente locutor, le cuesta a menudo discernir lo explícito y lo implícito, la promesa y la verdadera intención del emisor. Mediante este discurso engañoso, al politicucho le sale bien la jugada: seducir y acceder al poder, funciones primeras del lenguaje en el medio político como apunta Jean Louis Dessales: «Le langage est un jeu, dont l'enjeu est d'entrer, de se maintenir et d'obtenir un rang au sein de différents réseaux»² (2010: 333).

El conjunto de los medios verbales movilizados para acceder al poder y conservarlo conduce, desgraciadamente, a la desacralización del valor lingüístico. Además, el lenguaje no se reduce a una herramienta de seducción para ganar la simpatía del interlocutor o sumarlo a su causa. En ciertos medios, sobre todo en el espacio político, transformado en arena, el lenguaje es un arma eficiente y temible contra el adversario. En *El disputado voto del señor Cayo*, publicado en plena campaña electoral, las promesas son precedidas de una propaganda de denigración del adversario. En lugar de un debate socioeconómico productivo, se intenta debilitar al contrario, perjudicarlo, hasta eliminarlo, si es posible. Hay que echar el descrédito sobre él, desacreditarlo delante del electorado, manchar su imagen ante la opinión pública. Esta estrategia propagandista queda bien percibida a través de la intervención de Mauricio quien, por turnos, se dirige al señor Cayo y al candidato Víctor, su adversario.

–No se fie de éstos. (...) Confié en nosotros. Arreglaremos esto.

–(...)

–Pero para conseguir el voto del viejo debes decirle toda la verdad. O sea, que al día siguiente de ganar las elecciones le prendéis fuego a la iglesia del pueblo y le pegaréis cuatro tiros junto a la tapia del cementerio. Eso es lo primero que debes decirle al viejo (Delibes, 1990: 153-154)

² «El lenguaje es un juego, cuyo desafío es entrar, mantenerse y obtener un rango en el seno de diferentes redes».

Su intención queda clara. Detrás de estas acusaciones cuya veracidad resulta dudosa, se oculta una verdadera voluntad de sembrar la duda en el espíritu del señor Cayo, muy apegado a su tierra y su religión. La tierra y la religión forman parte de la identidad de los campesinos, cualquier intento de despojarles de estos tesoros puede chocar con una ardua resistencia. Entonces, para tener su simpatía, lo primero que el político debe hacer es valorar sus creencias, no sin prometer hacer algunas mejoras. Gloria Sendín, en *Mi idolatrado hijo Sisí*, otra novela de Miguel Delibes, no pierde de vista esta realidad. A bordo de un Opel 4 cilindros, que su marido pone a su disposición, recorre los pueblos para hacer propaganda de su formación política, CEDA³. Su programa se articula en torno a cinco ejes principales, con la religión como telón de fondo. He aquí un fragmento de su discurso pronunciado delante de las mujeres de un pueblo: «¿Puede aspirarse a algo más grande que a tener Dios, Patria, familia, orden y trabajo? Esto es lo que os ofrece la CEDA. Esto y la redención de los campesinos y una cristiana hermandad entre todos los hombres» (Delibes, 2002: 241).

En *El disputado voto del señor Cayo*, la batalla de opinión se transforma en una dualidad dialéctica. Así, asistimos a una empresa de destrucción del adversario y de construcción o reconstrucción de su propia imagen. Dicha batalla llega hasta los carteles. Esta forma de comunicación, que el senador Arturo califica de «Propaganda a lo Kennedy» (Delibes, 1990: 10), es casi una revolución en la estrategia de seducción de los políticos, como lo apunta Postmann: «Hoy día los partidos políticos no matan o abusan, físicamente, a la gente sino que entran en una batalla lingüística y filosófica en que cada facción trata de convencer, bombardeando a la población con folletos y su retórica política, de su punto de vista» (2004: 229-230).

La atmosfera electoral es la oportunidad perfecta para mostrar que la palabra y la escritura están en estrecha relación con el nivel intelectual del emisor. Mediante los carteles fijados a lo largo de la ciudad, los propagandistas se ilustran por su incultura lingüística, su nulidad intelectual y, sobre todo, su carácter violento. En este entorno, la ética y la moral vienen sustituidas por la hipocresía y la demagogia, en una palabra, por la mentira. Por si fuera poco, los mensajes escritos, cuyo contenido se resume en provocaciones e insultos, están manchados de faltas de

³ Confederación Española de Derechas Autónomas, una coalición de partidos conservadores españoles durante la Segunda República española (1931-1939).

ortografía y de sintaxis. Tanto el contenido como la forma de los mensajes escritos definen la psicología de estos personajes, ya que, «La capacidad de perduración latente en el lenguaje escrito está en relación directa con la intensidad de vida psíquica que el hombre ponga en lo que escribe» (Malmberg, 1974: 25)

Tratados de «¡Fascistas, maricones!» (Delibes, 1990: 56), los demás dan la réplica, insultando: «¡A tomar por el culo, machos!» (Delibes, 1990: 57). Esta violencia, verbal o escrita, a la que recurren los personajes, parece formar parte de las reglas del juego, porque, la política es una guerra cuyas armas convencionales son las palabras. Forma parte de la estrategia de las formaciones políticas infiltrar las manifestaciones de sus adversarios para aguarles la fiesta. De hecho, ni los insultos, ni los abucheos del público, ni las amenazas molestan a los actores. Tampoco les conmueven los aplausos y aclamaciones. Lo esencial es vehicular el mensaje; que el público se convenza o no, es secundario. Gloria no repara en la batalla campal entre mujeres del mismo pueblo, tras su discurso en el local. Tampoco interviene para resolver el conflicto. Prefiere ordenar al chofer que ponga el motor en marcha para ir a otros pueblos donde les espera el mismo escenario: «Recorrieron otros pueblos y Gloria decía en todos: “Dios, Patria, Familia, Orden y Trabajo. Esto es lo que os ofrece la CEDA”. Y unos aplaudían y otros la insultaban y Gloria no se alteraba ni con las ovaciones ni con los improperios» (Delibes, 2002: 242).

Entonces, la desacralización del valor lingüístico en la sociedad urbana, tan politizada, no se puede achacar a individualidades. En efecto, las necesidades lucrativas o el afán de lucro, la codicia y la competencia malsana se vuelven realidades permanentes en ciertas sociedades urbanas, donde al individuo no se le considera por lo que sabe, sino por lo que tiene. La consecuencia directa de esos fenómenos parece ser la hipocresía y la demagogia, total la mentira que mancilla cotidianamente las relaciones humanas. De ahí, la pertinencia de esta observación amarga y picante de Anne Leboul y Jacques Moeschler: «Or, toute théorie de l’usage du langage, toute théorie pragmatique, devrait permettre de décrire ce que nous faisons quotidiennement avec le langage, et le mensonge est pour le moins un acte regrettablement quotidien»⁴ (1998: 38).

⁴ «Sin embargo, toda teoría del uso del lenguaje, toda teoría pragmática, debería permitir describir lo que hacemos diariamente con el lenguaje, y la mentira es, por lo menos, un hecho lamentablemente cotidiano».

CONCLUSIONES

En definitiva, el análisis del lenguaje permite resaltar grandes choques discursivos. En realidad, las diferencias lingüísticas, tan notables a lo largo de *El disputado voto del señor Cayo* de Miguel Delibes, casi imposibilitan la comunicación o el entendimiento entre personajes del pueblo y los de la ciudad. Dichos protagonistas, por no tener la misma concepción del mundo, por no interpretar la realidad desde ángulos similares, no movilizan los mismos recursos lingüísticos para expresarse. De esta forma, el solitario señor Cayo, aliviado al principio por la visita de los jóvenes, está desconsolado por el abismo que separa dos civilizaciones, dos culturas, dos Españas (la rural y la urbana/ la conservadora y la moderna). Así, concluye, murmurando: «Me parece a mí que no vamos a entendernos» (Delibes, 1990: 109).

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá Arévalo, purificación (1991), *Sobre recursos estilísticos en la narrativa de Miguel Delibes*, Extremadura, Caja Salamanca.
- Bourneuf, Roland. (1970). “L’organisation de l’espace dans le roman”, *Études littéraires*, 3(1), pp. 77-94.
- Charaudeau, Patrick (2001), “Langue, discours et identité culturelle”, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 123, pp. 341-348.
- Delibes, Miguel (1990), *El disputado voto del señor Cayo*, Barcelona, Destino.
- (2002), *Mi idolatrado hijo Sisí*, Barcelona, Destino.
- Dessales, Jean-Louis (2010), *Aux origines du langage: une histoire naturelle de la parole*, París, Hermès Science.
- Garrido Domínguez, Antonio (1996), *El texto narrativo*, Madrid, Editorial Síntesis.

Gullón, Agnes (1981), *La novela experimental de Miguel Delibes*, Madrid, Taurus.

Malmberg, Bertil (1974), *Antología, textos de lengua y literatura*, México, U.N.A.

Medina-Bocos, Amparo (1989), *Guías de lectura Cinco horas con Mario*, Madrid, Alhambra.

Moeschler, Jacques y Leboul, Anne (1998), *La pragmatique d'aujourd'hui: une nouvelle science de la communication*, París, Editions du seuil.

Postman, Sheril Lynn (2004), “El dominio del orbe de Caín en la contemporaneidad de *El disputado del señor Cayo* de Miguel Delibes”, *Castilla. Estudios de literatura*, 28-29, pp. 219-240.

Discriminación salarial por género: caso Paraguay

Salary discrimination by gender: Paraguay case

VIRGILIO NOEL BENITEZ BRITZ

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

ecoplan.enc@gmail.com - vnbenitez@facea.uni.edu.py

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7707-2753>

ÓSCAR GONZÁLEZ FRUTOS

Universidad Católica de Itapúa, Paraguay

Dirección de correo electrónico: gonzalezfrutos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7095-9872>

Recibido/Received: 02-10-2023. Aceptado/Accepted: 30.11.2023

Cómo citar/How to cite: Benitez Britz, Virgilio Noel y González Frutos, Óscar (2023).

“Discriminación Salarial por Género: caso Paraguay”, *TRIM*, 24-25: 115-135. DOI:

<https://doi.org/10.24197/trim.24-25.115-135>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen: El quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) busca la igualdad de género. Así también dentro del Plan Nacional de Desarrollo de Paraguay (PND 2030) se promueve la inclusión igualitaria entre hombres y mujeres, sin embargo, independientemente a los distintos objetivos y metas que se puedan plantear a nivel nacional e internacional, todavía prexiste la hipótesis de igualdad salarial entre el hombre y la mujer. Por tal motivo, esta investigación busca contrastar dicha hipótesis en base a distintos modelos econométricos.

Palabras clave: Discriminación Laboral; Igualdad en el Mercado Laboral; Economía del Trabajo; Empleo de las mujeres; Productividad Laboral

Abstract: The fifth Sustainable Development Goal (SDG) seeks gender equality. Likewise, within the National Development Plan of Paraguay (PND 2030) equal inclusion between men and women is promoted, however, regardless of the different objectives and goals that may be proposed at the national and international level, the hypothesis of equality still exists salary between men and women. For this reason, this research seeks to contrast these hypotheses based on different econometric models.

Keywords: Discrimination in the work area; Equality in the Labor Market; Labor Economics; Women's employment; Labor productivity

INTRODUCCIÓN

El quinto objetivo de desarrollo sostenible promovido por las Naciones Unidas es la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas (Organización de las Naciones Unidas, 2018, pág. 31). En ese sentido, el Plan Nacional de Desarrollo, Paraguay 2030, dentro de su eje de reducción de la pobreza y desarrollo social, promueve la inclusión igualitaria de hombres y mujeres a todos los niveles del desarrollo. En ese marco, uno de los objetivos específicos del Plan Nacional de Desarrollo, impulsado por el Gobierno de Paraguay para favorecer la igualdad de género, es vigorizar la participación de las mujeres en la producción de renta mediante políticas relacionadas a la transferencia de conocimientos y créditos, sobre todo, en zonas rurales (Paraguay, 2014, pág. 42).

Recientemente el Gobierno de Paraguay aprobó el IV Plan Nacional de Igualdad, cuyo fin es la igualdad real y efectiva, reduciendo o expeliendo todo tipo de discriminación. Inmerso al mencionado Plan, existen metas vinculadas a empleo y acceso a fuente de financiamiento para emprendedoras (Ministerio de la Mujer de Paraguay, 2018, pág. 5).

Si bien, puede de que exista o no distintos tipos de desigualdades entre el hombre y la mujer en el Paraguay, este trabajo de investigación se orienta a determinar la existencia o no de discriminación salarial hacia las mujeres.

Existen dos clases de discriminación salarial; la primera está vinculada a un salario menor percibido por una mujer que realiza las mismas tareas que un hombre y la segunda clase, se debe a la segregación ocupacional como consecuencia de la segregación organizacional en grupos sociales como sexo o raza, en donde estos perciben un salario menor que los demás grupos (Fanelli, 1989, pág. 241).

Además existen evidencias empíricas de que cuando son contratadas personas de distintos sexos, ya inician percibiendo salarios disparejos a pesar de las características parecidas en educación y experiencia, siendo este factor una parte importante de la diferencia salarial que se da apenas comenzada la vida laboral (ALFARHAN, 2015, pág. 626).

En ese sentido (Fanelli, 1989) menciona que la participación de las mujeres en el mercado laboral, se ve representada por ocupaciones consideradas de menor status, y, por tanto, menor salario. Dentro de esas ocupaciones de menor rango y consideradas femeninas, se encuentran: maestra, recepcionista, empleada administrativa o azafata.

Incluso los empleos considerados femeninos castigan a las mujeres con salarios más bajos comparados a los hombres (Amarante & Espino, 2004, pág. 123). Estos autores señalan que, si se tratase de un exceso de oferta de mano de obra para estos empleos, el valor de los salarios también debería afectar a los hombres

Por tanto, no es suficiente el ingreso masivo de las mujeres en el mercado laboral, atendiendo de que gran parte de las mismas se concentran en los mismos empleos (Ibáñez Pascual, 2008, pág. 117),

Asimismo, la existencia de discriminación salarial puede tener impactos antes de ingresar en el mercado laboral. Es decir, si las personas saben que sus ingresos serán menores, a la hora de invertir en su formación optarán por seleccionar puntos por debajo del óptimo, lo que ocasionará que sus ingresos sean menores a largo plazo, así también se podría generar distorsiones en la asignación eficientes de los recursos en una economía (FUENTES, PALMA, & MONTERO, 2005, pág. 151).

En ese sentido, el retorno de la educación que tienen las mujeres son inferiores, sumándoles a los desajustes de las diferencias salariales en la que sobresale la penalización por sobreeducación (Espino, 2013, pág. 112).

Distintos estudios a nivel mundial intentaron dar claridad sobre la situación social manifestada, aunque en distintos contextos. En ese sentido, existe una media salarial inferior en las mujeres, cuyos orígenes pueden ser la segregación ocupacional o discriminación salarial durante la revolución industrial en el caso de España (Rodríguez, 2005, pág. 105).

Existen dos teorías para explicar la situación social entorno al salario inferior recibido por las mujeres en España. La primera, hace referencia a que la diferenciación salarial proviene de una discriminación social e histórica. En la segunda teoría, no se puede hablar de una discriminación salarial, sino más bien, de una diferencia en la productividad a favor de los hombres, y dicha productividad conlleva a los mismos a obtener salarios más altos. Esta última teoría, fundamenta la menor productividad de las mujeres como consecuencia de una menor experiencia y formación, dados por la dedicación a las tareas domésticas y cuidado de los familiares (Rodríguez, 2005, pág. 108).

Con relación a la segunda teoría, la misma se encuentra inmersa dentro de la corriente neoclásica y en donde la teoría del capital humano es la más reconocida (López Martínez, Nicolás Martínez, Riquelme Perea, & Vives Ramírez, 2019, pág. 163).

Sin embargo, las variables comunes de la teoría del capital humano tienen poca relevancia a la hora de explicar la diferencia salarial por género (Espino, 2013, pág. 89).

Aunque se ha dado ciertos pasos hacia adelante en distintos contextos con relación a las diferencias salariales, por ejemplo en la legislación como en la jurisprudencia tomaron una mayor fuerza en la igualdad jurídica entre ambos sexos, fundamentalmente lo concerniente al principio de igualdad salarial para los mismos trabajos (HEIDE, 1999, pág. 459).

Es por eso, que esta investigación tiene como objetivo demostrar la existencia o no de discriminación salarial hacia las mujeres en la ciudad de Encarnación-Paraguay.

1. MATERIALES Y MÉTODOS

(Mendoza Bellido, 2014, pág. 60) basado en Popper señala que el objetivo que posee la ciencia es comprobar la falsedad de una hipótesis (nula). En caso de no poder probar la falsedad de la hipótesis (nula), queda corroborada, pero nunca aceptada como verdad.

Por tanto, las hipótesis planteadas en esta investigación son las siguientes:

H0: Existe igualdad salarial entre los hombres y las mujeres

HA: Existe discriminación salarial hacia las mujeres.

Por tal motivo, se decide realizar la comprobación empírica a través de la ecuación de Mincer. En ese sentido, después de evaluar el funcionamiento empírico de la ecuación básica de ingresos de Jacob Mincer 3 décadas más tarde, se encontró que la ecuación sigue siendo de referencia y sobre todo si recibe ciertos ajustes (LEMIEUX, nd, pág. 127).

Aunque según el mismo autor, la ecuación minceriana tiende a subestimar la educación y/o experiencia y en otros casos a sobreestimar las mismas variables.

En el caso particular de esta investigación, se tiene tres etapas de análisis que se señalan a continuación.

1.1. Primera etapa – modelo de regresión lineal multivariante

En la primera parte se elabora un modelo de regresión lineal múltiple con la ecuación básica donde las variables exógenas son educación y experiencia y la variable endógena es la renta logaritmizada. Su especificación es de la siguiente manera:

$$\ln(R) = \beta_1 E + \beta_2 \text{Exp} + \beta_3 \text{Exp}^2 + \varepsilon$$

Donde:

$\ln(R)$: es logaritmo de la renta.

E : años de escolaridad.

Exp : la experiencia potencial de la persona

Exp^2 : experiencia potencial al cuadrado.

β_1 : coeficiente de regresión estandarizada de la variable educación.

Indica los cambios que existan en educación como cambiaría a la renta (teniendo todos los demás factores constantes).

β_2 : coeficiente de regresión estandarizada de la variable experiencia.

Indica los cambios que existan en la experiencia como cambiaría a la renta (teniendo todos los demás factores constantes).

β_3 : coeficiente de regresión estandarizada de la variable experiencia al cuadrado. Indica los cambios que existan en la experiencia al cuadrado como cambiaría a la renta (teniendo todos los demás factores constantes).

ε : error de los parámetros.

A la mencionada ecuación se le agrega la variable “sexo”, atendiendo que la misma es la variable de mayor interés para esta investigación. Su coeficiente de regresión tiene el siguiente significado y simbolización:

δ : este representa la diferencia salarial promedio entre los hombres y mujeres de la ciudad de Encarnación.

1.2. Segunda etapa - Oaxaca-Blinder

En la segunda etapa se aplica la técnica econométrica de Oaxaca-Blinder a la misma ecuación de la primera parte. En ese sentido, a Blinder y Oaxaca les motivó conocer que hay detrás de las diferencias salariales entre grupos de personas, ideando de esta manera la descomposición de brechas salariales mediante dos sumandos. Una porción es explicada por distintos factores, mientras la fracción que no posee ninguna fundamentación es la parte discriminatoria. El método de Oaxaca-Blinder es muy utilizada en los estudios empíricos a pesar de sus debilidades y desventajas (Ospino, Roldán Vasquez, & Barraza Narváez, 2009, pág. 274).

1.3. Tercera etapa – Heckman

En esta etapa se verifica si existe problema de selección muestral a través del método de James Heckman. En ese sentido, además del modelo que se quiere estimar, debe haber un segundo modelo denominado ecuación de selección, que es la encargada de medir la probabilidad de formar parte de la muestra (Figueroa, Vazquez, Martin, & Del Rey, 2012, pág. s/n).

1.4. Los datos

La obtención de los datos se dio a través de una recopilación mediante una encuesta aleatoria simple realizada en la zona urbana de la ciudad de Encarnación, República del Paraguay, a personas comprendidas entre 20 a 69 años de edad. La misma se realizó durante los meses comprendidos entre septiembre y diciembre del año 2021.

La población que comprende la zona urbana y rural de la ciudad de Encarnación se de 77.689 según el Instituto Nacional de Estadística para un rango de edad entre 20 a 69 años de edad.

En ese sentido, el Instituto Nacional de Estadística no posee la población discriminada por zona urbana y rural de la ciudad de Encarnación. Sin embargo, se tiene datos a nivel nacional de que la media de población urbana es de 59 %, mientras que para la zona rural es de 41 %.

Atendiendo la relación existente a nivel nacional, la población aproximada que presenta la ciudad de Encarnación en el rango de 20 a 69 años de edad es de 45.836.

Por tal motivo, se tomó 436 muestras, lo que equivale a un 90 % de nivel de confianza y 5 % de margen de error. Posteriormente se realizó una limpieza de datos donde quedaron 269 observaciones.

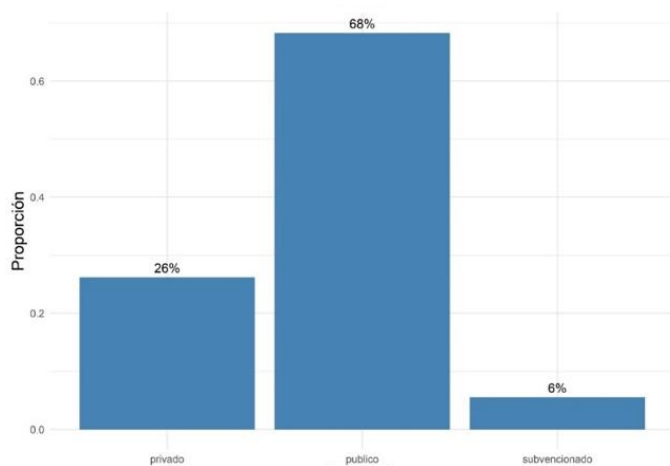
Dentro de esa muestra, se puede observar en el

Gráfico n.º 1, que cerca del 70 % de las personas encuestadas realizaron sus estudios en instituciones públicas. En ese contexto, el 90 %

de los encuestados culminaron sus estudios secundarios como se puede apreciar en la

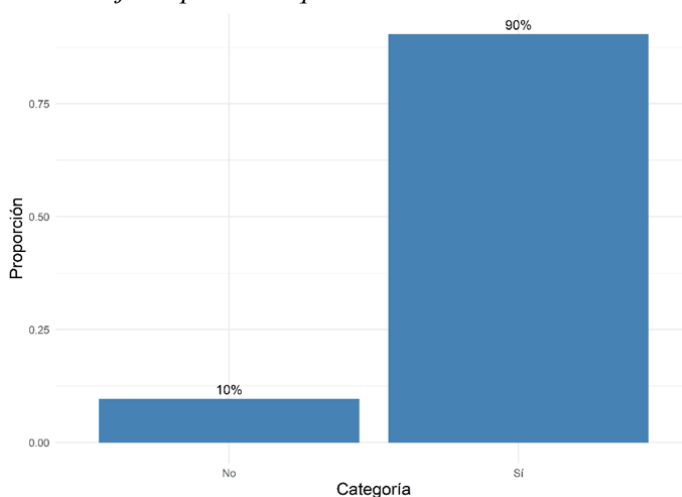
Gráfico n.º 2

Gráfico n.º 1. Porcentaje de personas encuestadas según el tipo de escuela que a la que acudió.



Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

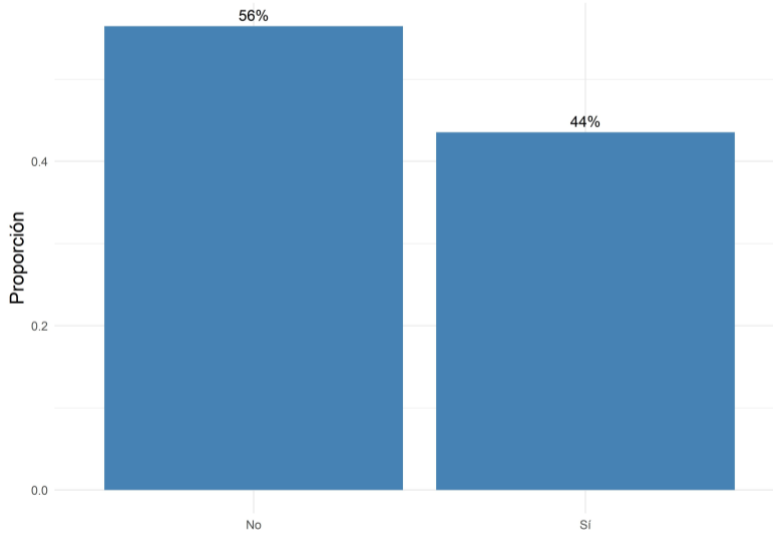
Gráfico n.º 2 Porcentaje de personas que culminaron sus estudios secundarios



Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

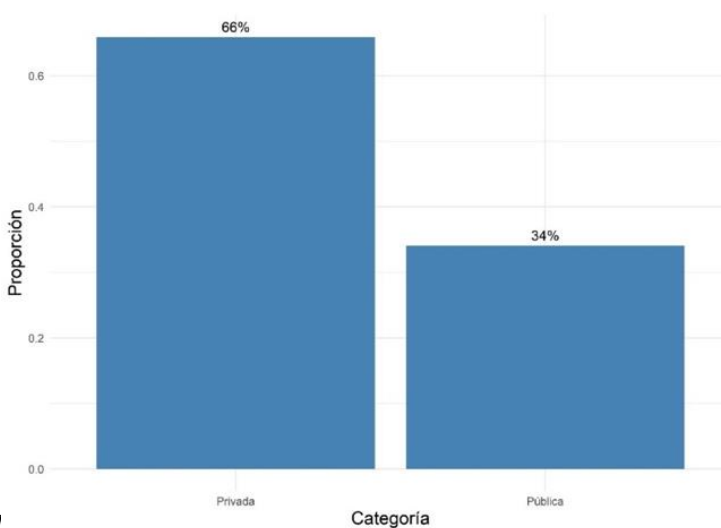
En ese sentido, de las personas que terminaron sus estudios secundarios y acudieron a la universidad, solo el 44 % finalizaron su educación terciaria, como se puede observar en el Gráfico n.º 3. Asimismo, el 66 % de los graduados universitarios realizaron sus estudios en universidades privadas como se refleja el Gráfico n.º 4.

Gráfico n.º 3 Porcentaje de personas que culminaron sus estudios universitarios



Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Gráfico n.º 4 Graduados universitarios según tipo de universidad



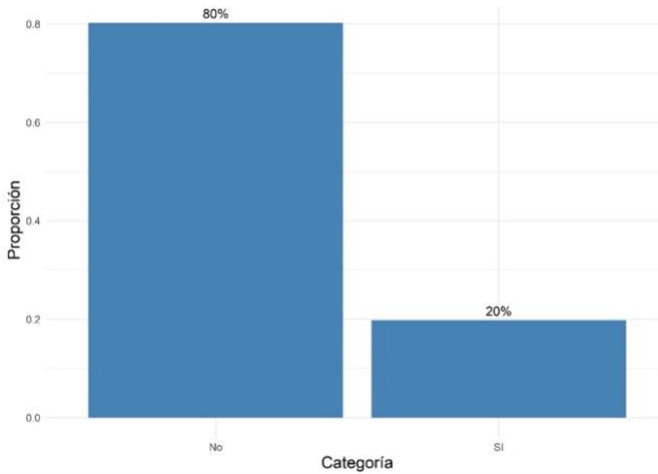
Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Con relación al porcentaje de personas que prosiguieron sus estudios y alcanzaron niveles más altos, se tiene que 20 % de los encuestados cuentan con maestrías (

Gráfico n.º 5) y 4 % con doctorados (

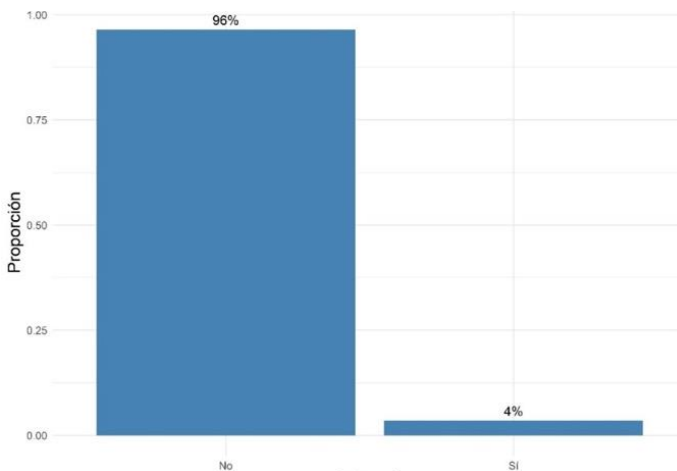
Gráfico n.º 6).

Gráfico n.º 5. Porcentaje de personas con Maestrías



Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Gráfico n.º 6. Porcentaje de personas con Doctorados



Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Así también, para una mayor descripción de los datos se presenta

Tabla 1, resume los distintos porcentajes y promedios de las variables.

Tabla 1. *Datos descriptivos de la muestra*

	Femenino (N=135)	Masculino (N=136)	Total (N=271)	p value
Educación_básica				0.02
				9
Privado	45 (33.3 %)	26 (19.1 %)	71 (26.2 %)	
Public	83 (61.5 %)	102 (75.0 %)	185 (68.3 %)	
Subvencionado	7 (5.2 %)	8 (5.9 %)	15 (5.5 %)	
Edad				0.22
				2
Mean (95 %CI)	33.9 (32.0, 35.8)	35.9 (33.9, 38.0)	34.9 (33.5, 36.4)	
Renta				0.00
				6
Mean (95 %CI)	360130 8.0 (3007271.8, 4195344.1)	5375893. 1 (4475741.0, 6276045.3)	4488600. 5 (3942322.0, 5034879.1)	
Tipo de trabajo				0.50
				8
Jubilado	1 (0.7 %)	0 (0.0 %)	1 (0.4 %)	
No trabajo actualmente	11 (8.1 %)	8 (5.9 %)	19 (7.0 %)	
Sí, trabajo de manera dependiente	87 (64.4 %)	84 (61.8 %)	171 (63.1 %)	
Sí, trabajo de manera independiente	36 (26.7 %)	44 (32.4 %)	80 (29.5 %)	
Sector de empleo				0.38
				5
Desempleado	11 (8.1 %)	8 (5.9 %)	19 (7.0 %)	
Emprendedor	36 (26.7 %)	44 (32.4 %)	80 (29.5 %)	
Empresa privada	57 (42.2 %)	63 (46.3 %)	120 (44.3 %)	
Empresa pública	30 (22.2 %)	21 (15.4 %)	51 (18.8 %)	
Jubilado	1 (0.7 %)	0 (0.0 %)	1 (0.4 %)	
Cantidad_empleados				0.18
				0

	Femenino (N=135)	Masculino (N=136)	Total (N=271)	p value
Mean (95 %CI)	1484.2 (- 828.6, 3797.0)	3558.7 (- 2671.9, 9789.4)	2503.0 (-744.7, 5750.8)	
estudios_secundarios				0.09
No	17 (12.7 %)	9 (6.6 %)	26 (9.6 %)	1
Sí	117 (87.3 %)	127 (93.4 %)	244 (90.4 %)	
anhos_estudios				0.97
Mean (95 % CI)	14.7 (14.0, 15.5)	15.0 (14.4, 15.5)	14.9 (14.4, 15.3)	4

Fuente: Elaboración de los autores en base a datos propios. Para variables numéricas se aplicó ANOVA y para las variables categóricas Chi Cuadrado.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. Primera Etapa – modelo de regresión lineal multivariante

2.1.1. Ecuación original

La Ecuación 1 está constituida por la variable dependiente “renta” y por las variables independientes: años de educación (anhos_estudios), experiencia del individuo (experiencia_mincer), la experiencia del individuo elevado al cuadrado (expe_mincer_2) y la variable sexo.

Ecuación 1 Regresión lineal multivariante de la renta con todas las variables de la ecuación de Mincer

```
fit0 <- lm(log(renta) ~ β1anhos_estudios + β2experiencia_mincer +
β3expe_mincer_2 + δsexo,
data= datos01)
```

Primeramente, se procede a evaluar la existencia o no de multicolinealidad entre las variables. La multicolinealidad suele ser un inconveniente frecuente cuando dos variables tienen un alto coeficiente de correlación, por tanto, los estimadores β_j poseen varianzas muy grandes, haciendo que uno de los estimadores sea sesgado (Llorca, 1999, pág. 243).

Para realizar la evaluación de multicolinealidad se utiliza el Factor de Inflación de la Varianza (VIF):

$$VIF = \frac{1}{1 - R_i^2}$$

La

Tabla 2 permite mostrar que la variable experiencia_mincer y expe_mincer_2 están correlacionados entre sí, es decir, existe colinealidad

entre ambas variables. Los valores están por arriba de 5, siendo este el valor tolerable.

Tabla 2. *Factor de Inflación de la Varianza - vif(fit0)*

<i>anhos_estudios</i>	<i>experiencia_mincer</i>	<i>expe_mincer_2</i>	<i>Sexo</i>
1.040735	9.641658	9.674083	1.009300

Fuente: Elaboración de los autores en base a datos propios.

2.1.2. El nuevo modelo ols1

Atendiendo la colinealidad de las variables mencionadas se decide excluir *expe_mincer_2* para solucionar el problema y como resultado se obtiene una nueva ecuación denominada *ols1*.

Ecuación 2 Regresión lineal multivariante de la renta

$ols1 \leftarrow \ln(\log(\text{renta})) \sim \beta_1 \text{anhos_estudios} + \beta_2 \text{experiencia_mincer} + \delta \text{sexo}$, data = datos01)

En la

Tabla 3 se puede observar el resumen de los resultados del modelo *ols1*, tanto de sus betas como así también si las variables son significativas.

Tabla 3. *Resumen del modelo ols1*

Coefficients:

	Estimate Std.	Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	12.956420	0.193406	66.991	< 2e-16 ***
<i>anhos_estudios</i>	0.109214	0.011407	9.574	< 2e-16 ***
<i>experiencia_mincer</i>	0.024216	0.003673	6.592	2.95e-10 ***
<i>sexo1</i>	0.243721	0.076993	3.165	0.00176 **
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1				
Residual standard error: 0.5851 on 229 degrees of freedom				
Multiple R-squared: 0.3666,		Adjusted R-squared: 0.3584		
F-statistic: 44.19 on 3 and 229 DF, p-value: < 2.2e-16				

Fuente: Elaboración de los autores en base a datos propios.

En las salidas obtenidas visualizadas en la

Tabla 3 se puede ver que la correlación dada por R^2 es 0,36, por lo que el tamaño del efecto es medio según la tabla de Cohen mencionado por (Quezada, 2007, pág. 167).

Las variables *anhos_estudios* y *experiencia_mincer* tienen una correlación positiva, es decir que con el incremento de los años de estudios y la experiencia se incrementa la renta. Por tanto, se tiene que por cada año de estudio (*anhos_estudios*) se incrementa en un 10,9 % la renta (manteniéndose todos los demás factores constantes).

La experiencia (*experiencia_mincer*) tiene un efecto menor en la renta, atendiendo que, por cada año de experiencia se incrementa en 2,4 % la renta (manteniéndose todos los demás factores constantes)

La diferencia salarial entre el hombre y la mujer que está expresada por el símbolo δ en el modelo econométrico es la parte discriminativa como señalan. Aunque dicha discriminación puede no ser simplemente salarial, sino que también pueden estar inmersos las discriminaciones laborales o sociales (DEL RÍO, GRADIN, & CANTÓ, 2008, pág. 86).

Por tanto, atendiendo que el coeficiente $\delta > 0$, muestra la existencia de un 24 % mayor de renta a favor de los hombres. Es decir, dicho resultado muestra la falsedad de la hipótesis nula, rechazándola y aceptando la hipótesis alternativa.

Todas las variables de la Ecuación 2 son significativas de manera individual, atendiendo de que los p valor de la Prueba T fueron menor que 0,05. Del mismo modo, las variables son significativas a nivel global, dado que el test *F* tiene un p valor de 2.2e-16.

Posteriormente se realiza el diagnóstico correspondiente al modelo *ols1* para verificar la eficiencia e insesgadez del modelo.

2.1.3 Evaluación de los supuestos del modelo lineal multivariante Prueba de Especificación de Ramsey (RESET) –modelo fit01

La especificación correcta de un modelo de regresión lineal es la parte más importante, por tanto se utiliza la afamada prueba estadística de Ramsey para poder determinarlo (Tomko, Puskar, Fabian, & Boslai, 2016, pág. 129).

En ese sentido, el test de Ramsey o RESET tiene un p-valor de $0,38 > 0,05$, por lo que se acepta la hipótesis: hay evidencias a favor de que la forma funcional del modelo es correcta.

Tabla 4. Resultados del RESET test

Data	Fit
------	-----

RESET	0.96622
df1	2
df2	227
p-value	0.3821

Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Prueba de Normalidad

Se aplicó Shapiro Normality Test para determinar la normalidad de los residuos del modelo `ols1`, obteniendo un p valor mayor que 0,05 por tanto se acepta de que los residuales tienen una distribución normal. El test de Shapiro- Wilk es uno de los más consistentes para detectar la normalidad (Pedrosa, Juarros, Robles, Basteiro, & García-Cueto, 2014, p. 253).

Tabla 5. *Shapiro-Wilk normality test*

Shapiro-Wilk normality test
data: <code>ols1\$resid</code>
W = 0.99019, p-value = 0.1167

Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Prueba de Homocedasticidad

Los modelos de regresión lineal tienen como supuestos de que la varianza es constante, atendiendo de que se enfocan en los cambios promedios de las tendencias (Oddi, Miguez, Benedetti, & Garibaldi, 2020, pág. 438).

En ese sentido, se utilizó el Breush-Pagan Test para la determinar la homocedasticidad del modelo, obteniendo un p-valor mayor que 0.05 por tanto se rechaza la hipótesis de que el modelo tenga problema de heterocedasticidad y se acepta la hipótesis de que el modelo es homocedástico.

Tabla 6. *Test de Breush-Pagan*

bptest(fit)		
studentized Breusch-Pagan test		
data: fit		
BP = 1.6744	df = 3	p-value = 0.6426
spreadLevelPlot(fit)		
Suggested power transformation:		-2.256239

Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Prueba de Multicolinealidad

En la

Tabla 7 se tiene el resultado del Factor de Inflación de Varianza (VIF), donde se muestran que las variables explicativas no poseen una alta correlación entre sí.

Tabla 7. *VIF del modelo ols1*

> vif(ols1)		
<i>anhos_estudios</i>	<i>experiencia_mincer</i>	<i>sexo</i>
1.030592	1.037563	1.008511

Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

Validación global

Hay una forma fácil para poder evaluar los cuatro supuestos del modelo lineal mediante el procedimiento global. Dicha prueba se fundamenta por sobre todo en el vector residual estandarizado. En ese sentido, si el procedimiento global señala el incumplimiento de uno de los supuestos se podrá detectar rápidamente cual es el mencionado supuesto (Peña & Slate, 2006, pág. 341)

Por tal motivo, la Tabla 8 se muestra los resultados de la validación global mediante la función *gvlma* del software Rstudio. Se observa que se cumplen todos los supuestos necesarios.

Tabla 8. *Validación Global*

ASSESSMENT OF THE LINEAR MODEL ASSUMPTIONS USING THE GLOBAL TEST ON 4 DEGREES-OF-FREEDOM: Level of Significance = 0.05 Call: <i>gvlma(x = ols1)</i>			
	Value	P value	Decision
<i>Global Stat</i>	6.957	0.1382	<i>Assumptions acceptable.</i>
<i>Skewness</i>	1.902	0.1679	<i>Assumptions acceptable.</i>
<i>Kurtosis</i>	2.362	0.1244	<i>Assumptions acceptable.</i>
<i>Link Function</i>	0.447	0.5037	<i>Assumptions acceptable.</i>
<i>Heteroscedasticity</i>	2.247	0.1339	<i>Assumptions acceptable.</i>

Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

2.2. Segunda Etapa - Oaxaca- Blinder

El método de Oaxaca Blinder se basa en descomposiciones que resultan de las diferencias de los estimadores mediante Mínimos Cuadrados Ordinarios y la media de los regresores. En ese sentido, la inferencia estadística se hace a través de los errores estándares que se extraen del método delta (Taisuke & Shiori , 2022).

A continuación, se puede ver la ecuación utilizada mediante el software RStudio para el cálculo con el método de Oaxaca – Blinder

Ecuación 3

```
oaxaca.results.1 <- oaxaca(log(renta)~ anhos_estudios +
  experiencia_mincer | sexo,
  data = datos01, R = 30)
```

Contrastando con el análisis de regresión lineal múltiple, la discriminación salarial experimentada por las mujeres es del 24 %. Sin embargo, el porcentaje puede deberse a la mayor productividad de los hombres y no justamente a una discriminación salarial como se ha señalado en el antecedente teórico.

Por tal motivo, se aplica la metodología de análisis de Oaxaca – Blinder, arrojando una diferencia salarial de -30 % para las mujeres como muestra la parte sombreada de la Tabla 9. Sin embargo, con el método de Oaxaca – Blinder se puede extraer el porcentaje de esa diferencia salarial entre hombres y mujeres que no tiene explicación y cuyo resultado sería el porcentaje de discriminación salarial hacia la mujer.

Tabla 9. *Diferencias salariales modelo Oaxaca – Blinder*

\$y \$y\$y.A [1] 14.89833
\$y\$y.B [1] 15.20127
\$y\$y.diff [1] -0.3029432

Fuente: Elaboración de los autores en base a datos propios.

Justamente la

Tabla 10 muestra justamente que el 25 % de esa diferencia salarial del 30 % entre hombres y mujeres no está explicada, y por tanto ese es el valor de discriminación salarial hacia la mujer en la ciudad de Encarnación de Paraguay.

Tabla 10 Oaxaca-Blinder

<i>group.weight</i>	<i>coef(explained)</i>	<i>se(explained)</i>	<i>coef(unexplained)</i>	<i>se(unexplained)</i>
[1,] 0.0000000	- 0.07099687	0.06906407	-0.2319463	0.07050922
[2,] 1.0000000	- 0.04462811	0.05253330	-0.2583151	0.06757641
[3,] 0.5000000	- 0.05781249	0.05980735	-0.2451307	0.06768444
[4,] 0.4978541	- 0.05786908	0.05977131	-0.2450741	0.06767805
[5,] - 1.0000000	- 0.06127886	0.06374739	-0.2416643	0.06880385
[6,] - 2.0000000	- 0.05922206	0.06163066	-0.2437211	0.06894573

Fuente: Elaboración de los autores en base a datos propios.

En ese sentido, se realizó un estudio similar, en el Departamento Central y ciudades fronterizas con Brasil. Los autores señalan que la diferencia salarial es de 17,6 % a favor de los hombres en la zona metropolitana, y que en la zona fronteriza las desigualdades de ingresos entre el hombre y la mujer se van acrecentando (de Lima Braga Penha & Cuenca López, 2021, pág. 36) . Para dar mayor contexto, la ciudad de Encarnación es una ciudad fronteriza con Posadas, Argentina.

Tercera Etapa -Heckman

El caso más común para la utilización la teoría de Heckman es cuando se estudia las muestras de las personas que participan o no en el mercado de trabajo, y que la misma no sea el producto de una selección aleatoria, sino más bien de una autoselección que se da por distintos motivos. Por ejemplo, si se tiene en cuenta la variable “estudio” en las personas que trabajan y además tienen un alto nivel educativo, la muestra no es del todo completa sobre la población, y por tanto, conlleva a conclusiones erróneas y muchas veces a subestimar a la educación como consecuencia de la autoselección (Figuroa, Vazquez, Martin, & Del Rey, 2012)

Por esa razón, se elabora el modelo de Heckman o Heckit de dos ecuaciones. La Tabla 11 muestra que todos los valores para las distintas variables del modelo basado en MCO y del modelo probit son similares, por lo que se rechaza la hipótesis de la existencia de autoselección.

Tabla 11. *Modelo Heckit*

Variables	log(renta)	
	OLS	selection
	(1)	(2)
anhos_estudios	0.108*** (0.011)	0.092*** (0.033)
experiencia_mincer	0.025*** (0.004)	0.019*** (0.006)
sexo1	0.258*** (0.077)	0.250*** (0.086)
antiguedad_exp		0.007 (0.005)
Constant	12.957*** (0.194)	13.305*** (0.720)
Observations	236	252
R2	0.366	

Fuente: *Elaboración de los autores en base a datos propios.*

CONCLUSIONES

La hipótesis nula planteada en esta investigación es que las rentas de los hombres son iguales a las de las mujeres o matemáticamente cuando $\delta = 0$. Sin embargo, considerando los resultados de la Ecuación 1 donde se tiene que $\delta > 0$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa de la investigación que infiere la existencia de discriminación salarial hacia las mujeres en la ciudad de Encarnación - Paraguay.

En el modelo de regresión lineal multivariante denominado ols1 muestra una discriminación salarial del 24,3 %.

Posteriormente se procedió a estimar la diferencia salarial por el método Oaxaca – Blinder confirmando que la diferencia salarial entre hombres y mujeres es un 30,2 % a favor de los hombres, y de las cuales 25,8 % no tiene una explicación, razón por la que ese porcentaje se considerada como discriminativo.

Al modelo de regresión lineal multivariante ols1 se le aplicó la corrección de Heckman a través de la incorporación de un modelo probit

como modelo de selección. Se realizó mediante el método de dos etapas y se obtuvo una discriminación salarial hacia las mujeres de 25 %.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldás, J., & Uriel, E. (2017). *Análisis multivariante aplicado con R*. Madrid: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Alfarhan, U. F. (2015). Discriminación salarial de género en Jordania. Las buenas intenciones no bastan. *Revista Internacional del Trabajo*, 608-628.
- Amarante, V., & Espino, A. (2004). La segregación ocupacional de género y las diferencias en las remuneraciones de los asalariados privados. Uruguay, 1990-2000. *Desarrollo Económico*, 44(173), 109-129. doi:10.2307/3455869
- Berenson, M., & Levine, D. (1991). *Estadística para Administración y Economía*. McGraw-Hill.
- Cardozo, D., Fogel, K., Molinas, L., & Rabito, M. (s.f.). Efectos de la educación en los ingresos: una exploración de la teoría de Mincer aplicada a la realidad paraguaya. *Población y desarrollo*.
- de Lima Braga Penha, D., & Cuenca López, A. (2021). Discriminación salarial por género en el mercado de trabajo del Paraguay: análisis del sector formal, zona metropolitana y zona fronteriza con Brasil. *Estudios económicos*, XXXVIII(76), 5-43.
- Del Río, C., Grandin, C., & Cantó, O. (2008). Pobreza y discriminación salarial por razón de género en España. *Revista de Economía Pública*, 67-98.
- Espino, A. (2013). Brechas salariales en Uruguay: género, segregación y desajuste por calificación. *Revista Problemas del Desarrollo*, 174(44), 89-117. doi:10.1016/S0301-7036(13)71889-3

- Fanelli, A. G. (1989). Patrones de desigualdad social en la sociedad moderna: una revisión de la literatura sobre discriminación ocupacional y salarial por género. *Desarrollo Económico*, 29(114), 239-264.
- Figuroa, C., Vazquez, P. T., Martin, I., & Del Rey, S. (2012). James Heckman, el sesgo de selección muestral. *SN*.
- Fuentes, J., Palma, A., & Montero, R. (2005). Discriminación salarial por género en Chile. *Esistudriimosi ndaec iEócno snaolmaríaa*, 133-157.
- Heide, I. (1999). Medidas supranacionales contra la discriminación sexual. Igualdad salarial y de trato en la Unión Europea. *Revista Internacional del Trabajo*, 118(4), 425-460. doi:10.1111/j.1564-913x.1999.tb00141.x
- Hernández, F., & Mazo, M. (2020). Modelos de Regresión con R. Obtenido de https://fhernanb.github.io/libro_regresion/index.html
- Ibáñez Pascual, M. (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(123), 87-122. doi:10.2307/40184894
- Lemieux, T. (nd). THE “Mincer Equation” Thirty Years After Schooling, Experience, And Earnings. 127-145. doi:10.1007/0-387-29175-x_11
- Llorca, J. (1999). Omisión de variables en modelos de regresión. *Gaceta Sanitaria*, 13, 243-244. doi:[https://doi.org/10.1016/S0213-9111\(99\)71359-2](https://doi.org/10.1016/S0213-9111(99)71359-2)
- López Martínez , M., Nicolás Martínez, C., Riquelme Perea, P., & Vives Ramírez, N. (2019). Análisis de la segregación ocupacional por género en España y la Unión Europea (2002-2017). *Prisma Social: revista de investigación social*, 159-182.

- Mendoza Bellido, W. (2014). *Cómo investigan los economistas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de [http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/k8L7h8_Como %20investigan %20los %20economistas2014.pdf](http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/k8L7h8_Como%20investigan%20los%20economistas2014.pdf)
- Ministerio de la Mujer de Paraguay. (2018). IV PLaNI Plan Nacional de Igualdad. 1-43. Obtenido de https://oig.cepal.org/sites/default/files/paraguay_2018-2024_plan_de_igualdad.pdf
- Oddi, F. J., Miguez, F., Benedetti, G., & Garibaldi, L. A. (2020). Cuando la variabilidad varía: Heterocedasticidad y funciones de varianza. *Ecología Austral*, 438-453. Obtenido de <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6396>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: : una oportunidad para América Latina y el Caribe. 1-91. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Ospino, C., Roldán Vasquez, P., & Barraza Narváez, N. (2009). Oaxaca-Blinder wage decomposition: methOds, critiques and applications. A literature review. *Revista de economíadel Caribe*, 237-274. Obtenido de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/economia/article/view/1258/798>
- Paraguay. (2014). Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030. Obtenido de <https://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>
- Pedrosa, I., & al, e. (18 de Octubre de 2014). *redalyc*. Obtenido de Prueba de bondad de ajuste en distribuciones simetricas, que estadistico utilizar?: <https://www.redalyc.org/journal/647/64739086029/html/>

- Peña, E., & Slate, E. (2006). Global Validation of Linear Model Assumptions. *Journal of the American Statistical Association*. doi:DOI: 10.1198/016214505000000637
- Quezada, C. (2007). Potencia estadística, sensibilidad y tamaño de efecto: ¿un nuevo canon para la investigación? *Onomázein*, 159-170. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516684004.pdf>
- Rodríguez, J. S. (2005). El grado de discriminación salarial de las mujeres en España, 1930: una primera aproximación. *Investigaciones de Historia Económica*, 105-143.
- Taisuke , O., & Shiori , T. (2022). Empirical likelihood inference for Oaxaca–Blinder decomposition. *Economics Letters*. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165176522002981>
- Tomko, T., Puskar, M., Fabian, M., & Boslai , R. (2016). Procedure for the evaluation of measured data in terms of vibration diagnostics by application of a multidimensional statistical model. *Scientific Journal of Silesian University of Technology. Series Transport*. doi:10.20858/sjsutst.2016.91.13

Pueblos originarios y fósiles en el sur de Sudamérica: Una historia de gigantes, dioses y caracoles

Native peoples and fossils in southern South America: A story of giants, gods and snails

FEDERICO L. AGNOLÍN

CONICET, Laboratorio de Anatomía Comparada y Evolución de los Vertebrados, Museo Argentino de Ciencias Naturales “Bernardino Rivadavia” y Fundación de Historia Natural “Félix de Azara”, Universidad Maimónides

fedagnolin@yahoo.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5073-561X>

AGUSTÍN M. AGNOLÍN

CONICET, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano
agusagnolin@yahoo.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0064-6242>

Recibido/Received: 04.10.2023. Aceptado/Accepted: 23.12.2023.

Cómo citar/How to cite: Agnolín, Federico L., y Agnolín, Agustín M. (2023) “Pueblos originarios y fósiles en el sur de Sudamérica: Una historia de gigantes, dioses y caracoles”, *TRIM*, 24-25: 137-165. DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.137-165>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen: Los fósiles forman una parte (en algunos casos de relativa importancia) de la cultura popular. La relación entre las personas no especialistas y los fósiles son llamadas “paleontología popular” o “folclore paleontológico” y son abordadas por disciplinas conocida como Paleontología Cultural y Etnopaleontología. Si bien se tiene poca evidencia acerca de la utilización de fósiles por pueblos de gran antigüedad, es sabido que desde antigua data que existe una relación profunda entre los restos fósiles y diversas comunidades. En América del Sur (al igual de lo que ha ocurrido en gran parte del continente americano), la relación entre los pobladores locales y los fósiles no ha sido considerada como relevante por la gran mayoría de los autores, y consecuentemente, es muy poca la documentación que tenemos en nuestro territorio sobre dicha relación. Debido a este desinterés, el fenómeno ha permanecido poco analizado en Argentina, en particular en

Patagonia, donde existen pocos trabajos sobre el tema, en muchos casos conteniendo información errónea. Particularmente en Patagonia, donde los restos fósiles, especialmente de dinosaurios, son formas que sobresalen en el paisaje y consecuentemente, son bien conocidos por los pobladores locales. En el presente trabajo hemos intentado compilar la mayor cantidad de datos disponibles sobre la relación entre fósiles y comunidades locales, incluyendo datos etnográficos y arqueológicos propios y tomados de autores previos, con especial foco en la región patagónica.

Palabras clave: Fósiles; Paleontología cultural; Etnopaleontología; Patagonia; Argentina.

Abstract: Fossils form a part (in some cases of relative importance) of popular culture. The relationship between non-specialists and fossils is called “popular paleontology” or “paleontological folklore” and is addressed by disciplines known as Cultural Paleontology and Ethnopaleontology. Although there is little evidence about the use of fossils by ancient peoples, it is known that since ancient times there has been a deep relationship between fossil remains and several communities. In South America (as happened in much of the American continent), the relationship between local inhabitants and fossils has not been considered relevant by the vast majority of authors, and consequently, there is very little information about this topic. Because of the lack of interest, the phenomenon has remained little analyzed in Argentina, particularly in Patagonia, where there are few works on the subject, in many cases containing erroneous information. Particularly in Patagonia, fossil remains, especially of dinosaurs, stand out in the landscape and are consequently well known by local residents. In the present work we have tried to compile a large amount of data available on the relationship between fossils and local communities, including our own ethnographic and archaeological data and those taken from previous authors, with main focus on the Patagonian Region.

Keywords: Fossils; Cultural Paleontology; Ethnopaleontology; Patagonia; Argentina

INTRODUCCIÓN

Cualquier interesado en la paleontología o arqueología, que en sus salidas de campo o en algún encuentro haya entablado conversaciones con el público general, seguramente se ha percatado que los fósiles forman una parte (en algunos casos de relativa importancia) de la cultura popular. Estas ideas que muchas personas no especialistas mantienen acerca de los fósiles son llamadas “paleontología popular” o “folclore paleontológico” (Astudillo-Pombo 2010).

Es sabido desde antigua data que existe una relación profunda entre los restos fósiles y diversas comunidades (un buen resumen sobre el tema puede encontrarse en Buffetaut, 1992). En este sentido, un hallazgo ocurrido recientemente en un santuario de 9000 años de antigüedad en Jordania y que incluye unos 150 fósiles marinos de utilidad desconocida (Powell, 2023). Incluso existen evidencias que hacen pensar que nuestro pariente cercano, el *Homo neanderthalensis*, acumulaba fósiles con alguna finalidad simbólica (Cârciumaru et al., 2015). Lamentablemente, se tiene

poca evidencia acerca de la utilización de fósiles por pueblos de gran antigüedad.

En contraposición con los escasos registros previos, es bien sabido que los Griegos y Romanos buscaban, estudiaban y escribían acerca de sus descubrimientos de restos fósiles, desarrollando un buen número de imaginativas interpretaciones. La historiadora Adrienne Mayor llevó adelante un trabajo de tipo detectivesco y reconoció que muchos de los gigantes y bestias de los antiguos mitos griegos encuentran sus bases en el registro fósil (Mayor, 2000). Por ejemplo, los episodios de la mitología griega conocidos como Titanomaquia y Gigantomaquia, que constituyen guerras entre antiguos gigantes y titanes, se inspiraban en parte en el hallazgo de fósiles de animales de gran tamaño en diversas partes de Europa y Asia. Por otro lado, se ha propuesto que el grifo, esa criatura mitológica con pico de garfío, plumas y cuerpo de fiera, tiene muy posiblemente su base en el hallazgo de esqueletos de *Protoceratops*, un dinosaurio ceratopsio muy común en las cordilleras de Altai y el Desierto de Gobi. De hecho, hasta sus nidos con huevos son descritos por antiguas leyendas medievales, que describían a los grifos como protectores de sus nidadas. Del mismo modo, los cíclopes mediterráneos estarían basados en los hallazgos fortuitos de cráneos de antiguos elefantes y el famoso Monstruo de Joppa, quien fuera derrotado por Perseo mientras rescataba a Andrómeda encontraría su inspiración en restos de ballenas fósiles (Figura 1). Hacia el Oriente, tanto en India como en China y Japón son bien conocidos desde larga data los mitos sobre dragones. Es muy posible que estas leyendas se basaran mayormente en restos de grandes mamíferos, como ser girafas gigantes, rinocerontes y elefantes, pero no de dinosaurios, como podría pensarse.

Figura 1. Cráneo de elefante indio (*Elephas maximus*) comparado con antigua representación escultórica griega conocida como “Cabeza de Polifemo”, famoso cíclope de la Odisea de Homero. Para el paleontólogo Othenio Abel (1875-1946) el ojo único de Polifemo, así como su ceja prominente surgen de la confusión con la apertura para la trompa y estructuras asociadas que pueden verse en los cráneos de elefantes fósiles, tan frecuentes en las Islas Mediterráneas.



Campos de huellas fósiles en Norteamérica fueron utilizados como sitios para llevar adelante ceremonias y danzas por pueblos nativos; lo mismo parece haber ocurrido en Paraíba (Brasil), donde las huellas fósiles de dinosaurios han sido adornadas por los antiguos pobladores con símbolos de significado incierto, pero que podrían haber sido relacionados con las huellas tridáctilas dejadas por los ñandúes (Leonardi, 1984; figs. 95-96). Más recientemente, los rastros han sido consideradas como el paso dejado por santos católicos (Mayor y Sarjeant, 2001).

Pero los fósiles no solo funcionan como elementos disparadores de leyendas y mitos. También son parte activa de una variedad de prácticas culturales en muchas comunidades. Por ejemplo, fósiles de braquiópodos son bien conocidos como juguetes en España (Astudillo-Pombo, 2010), mientras que aquí en Argentina sus restos son también buscados por los niños como “mariposas petrificadas” (M. Carressane com pers., ciudades de Pico Truncado y Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut y Santa Cruz). En ocasiones, de modo decorativo en fachadas de casas o iglesias se utilizan huellas de trilobites fosilizadas conocidas como *Cruziana* (Simón-Porcar et al., 2020). De hecho es muy frecuente hallar pisadas

fósiles de vertebrados en edificios y calles (Casamiquela, 1964; Leonardi, 1989; De Valais et al., 2012). En otros casos, como es el de los coprolitos triásicos en Tailandia, son concebidos como amuletos y se los utiliza para proteger a su dueño de fantasmas, calamidades o la picadura de animales venenosos (Le Loeuff et al., 2012).

Esos mismos coprolitos, molidos y hechos polvo, se ponen sobre la piel para curar mordidas de serpientes o arañas (Le Loeuff et al., 2012). En este sentido, la utilización de más frecuente de los fósiles es la medicina. Plinio el Viejo en el siglo I, ya mencionaba una gran cantidad de medicinas hechas con fósiles en el Viejo Mundo. Su utilización con este fin en Asia, África y Europa ha sido tratada en detalle en un interesante trabajo por Van der Geer y Dermitzakis (2008). Estos autores indican que los fósiles más frecuentemente utilizados son los restos de invertebrados, especialmente los erizos de mar, amonitas, belemnites y trilobites, seguidos por dientes de tiburones, y finalmente huesos de grandes vertebrados o “dragones”.

Todo este bagaje cultural, mezcla del estudio de los fósiles y el folclore, es tratado por la Etnopaleontología, una disciplina con un pie en la paleontología y otro en la etnografía, que se encarga de estudiar la relación dinámica entre humanos y fósiles, incluyendo aspectos como la percepción cultural, el comercio y el uso de estos restos (Moura y Albuquerque, 2012). La Etnopaleontología, a pesar de que podemos considerar que ya tiene más de un siglo de historia (Skeat, 1912), es aún un campo casi carente de estudios (Le Loeuff et al., 2012), en especial en lo que se refiere al continente americano. Esto es llamativo, ya que en varias oportunidades se ha propuesto que numerosos mitos y leyendas americanos estarían inspirados en el hallazgo de fósiles. Adrienne Mayor se encargó de estudiar lo que los nativos americanos entendían acerca del registro fósil (Mayor, 2005). Esta autora basó mayormente sus observaciones en América del Norte e incluso llevó adelante interesantes consideraciones sobre las observaciones de fósiles en el imperio Incaico, previo al contacto con los conquistadores españoles. Esta conexión cultural con los fósiles continúa hoy en día, como puede ser reconocido por cualquier interesado en el tema. Las explicaciones de los pueblos americanos sobre los fósiles se basaban en observaciones cuidadosas y reiterativas de evidencias geológicas y paleontológicas que eran transmitidas de generación en generación a través de relatos orales (Mayor, 2005).

Esto mismo es bien conocido en la Patagonia y en las pampas bonaerenses. Particularmente en Patagonia, donde los restos fósiles, especialmente de dinosaurios, son formas que sobresalen en el paisaje y

los cuales son bien conocidos por los pobladores locales. Hoy en día es muy frecuente escuchar en cualquier lugar historias sobre hallazgos de huesos de gigantes, dientes, caballos, y muchos otros. Este imaginario popular existió, aún existe y fue tenido en cuenta por los naturalistas del siglo XVIII y comienzos del XIX, como Alexander von Humboldt y Georges Cuvier. Este último incluso empleó los relatos Incas y Aztecas sobre el hallazgo de fósiles, con la finalidad de sostener sus conceptos sobre la extinción. El uso que los europeos hicieron de este folclore americano también se dio en los siglos previos, cuando los conquistadores y misioneros españoles en México, Ecuador y Perú oyeron leyendas Incas y Aztecas acerca de antiguos gigantes y las reinterpretaron, considerándolas como pruebas de los gigantes bíblicos previos al Diluvio Universal. De hecho, en Perú los pobladores locales detestaban a esos antiguos gigantes con los que los humanos se habían enfrentado en tiempo remotos. Según sus relatos, los dioses barrieron a los gigantes de la superficie de la tierra con un fuego terrible, que los consumió y solo dejó sus huesos sueltos. Hacia 1543, el entonces gobernador de Trujillo (Perú) llevó adelante excavaciones con el fin de recabar información sobre aquellos gigantes (que en la gran mayoría de los casos terminaron siendo restos de mastodontes). Sin embargo, en América del Sur (al igual de lo que ha ocurrido en gran parte del continente americano), la relación entre los pobladores locales y los fósiles no ha sido considerada como relevante por la gran mayoría de los autores.

Mayor (2005) atribuye esta falta de interés, al accionar del gran paleontólogo norteamericano George Gaylord Simpson. En sus trabajos, este investigador consideró que los pueblos originarios de Norteamérica no tenían un real interés por los fósiles, un planteo que, dada su gran influencia en el ambiente científico de la época, limitó las conversaciones entre los paleontólogos del Museo Americano de Historia Natural y los pueblos indígenas. Simpson sostuvo que los nativos americanos no hicieron reales contribuciones a la historia de la paleontología y que ellos solo juntaban fósiles por curiosidad ociosa, sin reconocer su naturaleza orgánica y basados únicamente en supersticiones. El desinterés con el que este autor abordó la relación entre los pueblos americanos y los fósiles hizo mucho por opacar nuestro conocimiento acerca de dicho fenómeno. De la misma manera, en nuestro país, salvo una excepción (Casamiquela, 1988), el fenómeno ha permanecido poco analizado. De hecho, uno de los escasos trabajos dedicados al tema, escrito por Milcíades Vignati (Vignati 1973), se encuentra plagado de errores y contiene una serie de comentarios sobre

los pueblos indígenas completamente ofensivos e inaceptables, cuyos relatos tradicionales son caracterizados como poco menos que tonterías. Como tal, marca la pobre formación de un autor que fue sumamente influyente en la antropología argentina y señala el tono con que fueron abordadas algunas de estas cuestiones por ciertos especialistas.

Es por esos factores que es muy poca la documentación que tenemos en nuestro territorio sobre la relación cultural entre los pueblos originarios y los restos fósiles. En el presente trabajo hemos intentado compilar la mayor cantidad de datos disponibles sobre esta relación, incluyendo datos etnográficos y arqueológicos propios y tomados de otros autores.

1. ETNOPALEONTOLOGÍA EN EL SUR

1.1 Medicina Apócrifa: Huesos de dragones y dientes de elefante

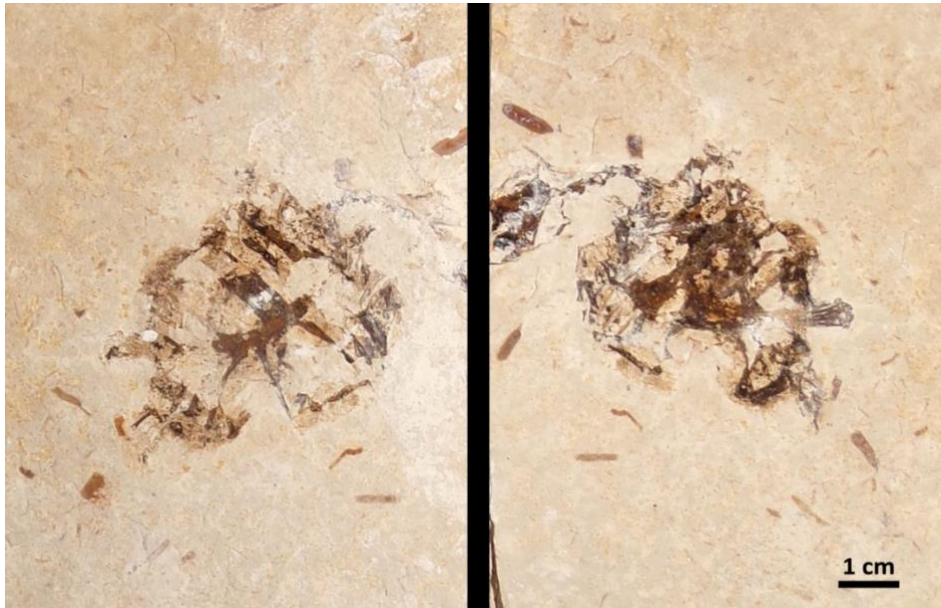
Uno de los usos más difundidos de los fósiles es su utilización en la medicina simpática. Esta forma de uso tradicional se basa mayormente en la apariencia, es decir la similitud externa que guarda un fósil con un órgano o síntomas de la enfermedad a tratar. Van der Geer y Dermitzakis (2008) han sido quienes han compilado la mayor cantidad de casos conocidos de utilización de fósiles en la medicina popular. Estos autores se basaron mayormente en evidencias del Viejo Mundo y anotaron entre muchas otras que los caparazones fósiles de amonitas se semejaban a víboras enroscadas y en consecuencia se utilizaban para espantar animales venenosos, o incluso molidas se ingerían para repeler la ponzoña del cuerpo. Los dientes fósiles de tiburón se asemejaban a lenguas de serpientes y se las utilizaba para evitar envenenamientos en la comida durante la época medieval y el renacimiento.

Pero sin lugar a dudas la medicina más poderosa son los restos óseos fósiles de dinosaurios y mamíferos. Un ejemplo es el de los unicornios medievales, basados en dientes de narvales o en defensas de mastodontes y elefantes fósiles o los dientes y huesos de dragones de la antigua China usados mayormente como calmantes y astringentes, consumidos molidos o en caldo. De manera semejante, en la época colonial, en la ciudad de Charcas (hoy en día Sucre) los huesos fósiles eran conocidos como “huesos del miedo” y eran utilizados como calmantes, contra el pánico o sustos (Mayor, 2005). Sin embargo, este uso tradicional de los fósiles no se restringe al pasado remoto. En el año 2012, Moura y Albuquerque detectaron en la zona de Nova Olinda, Brasil, el consumo de caparazones

molidos de tortugas fósiles a modo de sedante, para niños pequeños con mucha energía (Figura 2). Esto es aplicado debido a que las tortugas actuales son de movimientos lentos.

En Patagonia y las Pampas argentinas la utilización de fósiles como medicina era bien conocida por los pueblos originarios. Los principios en los que se basaba resultan bastante similares a los descritos en los párrafos previos, como veremos a continuación.

Figura 2. Esqueleto completo, incluyendo caparazón y cráneo de tortuga fósiles procedente de la Formación Crato, Cretácico Inferior, de Nova Olinda, Brasil. Restos como este son utilizados en la medicina popular, para dar fortaleza o tranquilizar a los pacientes.



1.2 Elungasúm y Kollón, dos caras de la misma infusión

Las primeras menciones de la relación entre el ser humano y los fósiles en Argentina posiblemente se deban a Charles Darwin, quien en 1833 informó que los huesos fósiles de mastodontes eran interpretados por los pobladores locales como los restos de un gigantesco roedor subterráneo. La creencia de que los huesos fósiles enterrados constituyen los despojos de

enormes criaturas subterráneas es una creencia ampliamente difundida desde Siberia hasta la Patagonia (Mayor, 2005).

Sin embargo, posiblemente los primeros registros que dan cuenta detallada de la relación entre los seres humanos y los fósiles en Patagonia se deban a los escritos del explorador Francisco P. Moreno. Moreno (1876, 1882) indica que los pobladores afirmaban que en una excavación natural del río Negro habitaba un animal extraño de gran talla, cubierto por una gruesa cáscara (a veces caracterizado como un ser antropomorfo con caparazón) que solía robarse mujeres, y que gruñía y tiraba rocas a quien se acercaba a su cueva, por lo que los transeúntes evitaban el lugar. Según algunas creencias, su respiración era tan fuerte que producía el viento tan característico de esas regiones. Quien se encarga de analizar en gran detalle las relaciones entre los fósiles y los pueblos originarios es el naturalista Rodolfo Casamiquela. Casamiquela en 1988 compila datos propios y de otros autores sobre la utilización de los fósiles en toda la Patagonia y analiza en particular el mito del Elungasúm.

El Elungasúm (escrito de diversas maneras y también conocido según la región como Yieklón, Okempane, Ookpe, Ookumpanu, Yicelúm), según la zona y los relatores presenta características algo diferentes. A pesar de la gran disparidad en los relatos, la mayoría de los informantes lo definen como un animal de gran tamaño que caminaba como un chancho (es decir era cuadrúpedo) y tenía caparazón como los armadillos. Su cuerpo (especialmente su caparazón) estaba hecho de piedra dura y cubierto de tosca, de hecho era capaz de petrificarse. Casamiquela agrega que otros aspectos comunes incluyen un pelaje abundante, hábitos mayormente nocturnos, frecuentemente habitante de cuevas y cavernas y que rehúye o es incapaz de cruzar los cursos de agua. Además algunos lo consideran como protector de los animales, dueño del viento (el que sería su aliento), capaz de raptar mujeres y niños, y de alejar intrusos arrojando piedras. Para los Tehuelches Septentrionales habría sido el generador de su etnia. Suyos eran los instrumentos de piedra desperdigados en el campo. De hecho, su importancia es tal que el Elungasúm tiene incluso un cancionero dedicado (Casamiquela, 1988). Todos los informantes coinciden en la gruesa coraza y poderes sobrenaturales hacían al Elungasúm una criatura casi inmortal, y de manera invariable expresaban que no se lo podía matar, salvo únicamente pinchándole el talón (Casamiquela, 1988) o por la caída de un rayo (Harrington, 1935).

En su estudio detallado sobre la religión Tehuelche, Casamiquela analiza también la posible relación entre el Elungasúm y Kollón. Este

último, también llamado Ajchún, sería para los Tehuelches un hombre monstruoso, gigante (se le calcula unos 5 metros de altura), que habita las bardas alejadas, cordilleras y sierras. Se encontraba completamente hecho de piedra blanca, y en algún tiempo antiguo fue el rey de los seres humanos. Era capaz de vivir más de 100 años.

A pesar de esas diferencias, ambos comparten una serie de características: el Kollón, al igual que Elungasúm habría sido el responsable de las antiguas pinturas rupestres (el llamado “estilo de grecas”; Bórmida y Casamiquela 1958-59). No solamente eran capaces de convertirse en piedra a sí mismos, sino también de convertir a la gente en piedra. De hecho, para los Tehuelches, gran parte del paisaje estaba formado por antiguas criaturas convertidas en piedra, incluyendo poblaciones y tolderías enteras. Casamiquela (1988) cita que según los locales, en un paraje conocido como “El Cocodrilo” al sur de Carhué Niyeu (Chubut) habría toda una tribu en marcha petrificada.

Estos puntos en común hicieron que algunos investigadores los consideraran la misma cosa, y que incluso propusieran que otras voces como Osocopal, Gualicho, o Elelche referían todas a la misma criatura mitológica (Moreno, 1882; Lehman Nitsche, 1922; Casamiquela, 1988).

Debido a su andar cuadrúpedo y su coraza como la de un armadillo, el Elungasúm ha sido considerado por diversos autores como inspirado en los gliptodontes (Moreno, 1876; Harrington, 1946; Vignati 1973; Claraz en Casamiquela, 1988) o incluso en los perezosos terrestres gigantes del género *Mylogodon* (Moreno, 1882), ambas especies que se habrían extinguido a fines del Pleistoceno, hace unos 10.000 años antes del presente. De acuerdo a esto, se ha planteado que su leyenda habría llegado hasta nuestros días a través de historias de tradición oral desde aquellos tiempos (Vignati, 1973). En este sentido, los informantes de todas las épocas coinciden en que el Elungasúm es antiguo y sus relatos se incluyen entre los “cuentos de los antiguos”. Hughes (1967) dice que al menos los Tehuelches Meridionales creían que Elal había sido el encargado de destruir estas fieras que poblaban la tierra en tiempos muy lejanos, y que por eso estos antiguos gigantes ya no existen hoy en día.

Por otra parte, existe una amplia gama de relatos mitológicos que muestran una posible inspiración en el hallazgo de osamentas fósiles. Para los Mapuches, el origen de parte de la geografía y de los seres vivientes es el resultado de la lucha de dos fuerzas antagónicas representadas por serpientes gigantes, conocidas como Caicai Filú y Trentren Filú, una acuática y otra terrestre, respectivamente. Estas culebras gigantes serían

hijos de los dioses o de espíritus antiguos más poderosos (pillanes). La leyenda relata como Caicai, debido al desagrado que tuvieron los hombres por todo lo dado por el mar, se enfureció y cubrió parte de la tierra con agua mediante inundaciones y diluvios, con la finalidad de incorporar toda la vida terrestre a sus dominios. Los seres humanos, desesperados, invocaron a Trentren, quien los ayudó a escapar subiéndolos en su lomo y llevándolos a los cerros. Ambas serpientes se trenzaron en una lucha que duró mucho tiempo, y si bien Trentren derrotó a Caicai, las aguas nunca volvieron a su nivel antiguo (ver detalles sobre la leyenda en Díaz, 2007; Bilbao, 2016). Si bien algunos autores afirman que la leyenda de ambas serpientes gigantes encuentra su origen en peces conocidos como lampreas, lo más probable es que se base en la observación de fósiles (Apesteguía, 1998). En este sentido, el mito del ascenso del mar se basaría en la observación de conchillas mesozoicas a lo largo de la cordillera andina en Patagonia, y la leyenda de antiguas serpientes gigantes posiblemente sea el resultado de observaciones de columnas vertebrales fósiles de reptiles marinos e incluso dinosaurios, que son muy frecuentes en Patagonia a ambos lados de la cordillera. Un relato Tehuelche que también podría apoyarse en este tipo de hallazgos es el que registran Bórmida y Siffredi (1970) acerca del enfrentamiento entre la ballena Goós y el héroe mítico Elal. En este relato, se plantea que en tiempos pretéritos la gran ballena Goós era un ser maligno que se desplazaba libremente en tierra firme y engullía a su voluntad todo tipo de animales, e incluso personas o tolderías completas. Elal, transformado en mosquito, logra ser engullido accidentalmente por Goós, y desde el interior del animal abre al inmenso cetáceo y logra liberar a las personas que alojaba en su interior. Desde entonces, como castigo, las ballenas restringen su vida al mar. Es posible que la leyenda de ballenas terrestres tenga su origen en el hallazgo de enormes osamentas fósiles en tierra firme por los antiguos Tehuelches.

En la provincia de Santa Cruz se menciona también al Iemish, bestia mitológica que, según apunta Roth (1899), los pobladores locales le informaron que vivía en abrigos rocosos, poseía hábitos nocturnos, era muy fuerte, mayor que un puma y con enormes colmillos y garras. Los Iemish eran tan temidos que cuando aparecían en algún lugar, este era inmediatamente abandonado. Según los ancianos, en la antigüedad eran comunes y tuvieron una extensa distribución geográfica. El Iemish presentaba características físicas que parecían ser una mezcla entre un felino y un perosozo terrestre. De hecho, un Tehuelche que poseía un trozo de cuero con huesos dérmicos claramente de milodonte, lo atribuía al

cuerpo de un Iemisch (Roth 1899; Figura 3). Estos cueros, que a fines del siglo XIX y XX fueron extraídos de varias cuevas del sur y comercializados (Pérez et al., 2018), tienen una antigüedad que ronda los 10.000 años antes del presente. Cuando el mito, junto con un trozo de cuero llegó a las manos del paleontólogo Florentino Ameghino, este no tardó en ponerle nombre científico: *Neomylodon listai* y considerarlo como una especie sobreviviente de la estirpe de los milodontes. El mito del Iemish se dispersó con gran rapidez, y es así que varios museos e investigadores emprendieron campañas en su búsqueda. La fiebre del Iemish fue tal, que incluso un reconocido explorador como Ramón Lista afirmó que había avistado y hecho fuego contra una de estas criaturas (Ameghino, 1899). Lista lo describió como un pangolín (tanto en tamaño como en aspecto), pero con el cuerpo cubierto por cerdas rojizas en vez de placas. Obviamente, no pudo asirse con el ejemplar. En gran parte de sus rasgos el Iemish también recuerda a las descripciones de Elungasúm y Kollón, con las cuales podría tener un origen etnográfico común.

Figura 3. Trozos de cuero de milodonte (*Mylodon listai*) procedentes de la Caverna de la Última Esperanza, en Chile. Sobre la base de estos cueros es posible que deba encontrarse el origen del mito del “Iemish”.



Fuente: Fotografía por Julia D’Angelo.

En palabras de Bonomo (2006) las alusiones a fósiles junto a animales de grandes dimensiones y con caparazón, que ya no existen en la actualidad, pueden estar mostrando que el recuerdo de la convivencia con la megafauna sobrevivió a través del tiempo y fue reinterpretado como mitología, persistiendo en la memoria social. Posiblemente con razón, Bonomo (2006) puntualiza que la convivencia por varios miles de años entre el ser humano y la megafauna tuvo que implicar un gran número de vivencias y saberes acumulados que pudieron quedar grabados en la narrativa tradicional, transformándose a lo largo de las generaciones hasta el siglo XX. Asimismo, no puede descartarse que las narraciones sobre estas criaturas, junto con otros elementos de la tradición oral, pudieron resignificarse ante el hallazgo de restos de fósiles de estos animales u otros, tan frecuentes en la región en que se desarrollan estas historias. En suma, los relatos orales de esta amplia región pueden reconocer antecedentes tanto en memorias originadas en la convivencia con megafauna finipleistocénica, como en el hallazgo periódico de restos fósiles, todo ello combinado con relatos previos y nuevas creaciones. Aparentemente esto ha ocurrido no solo en la Patagonia, sino también en las regiones pampeana y litoral (Ceruti, 2000; Bonomo, 2006).

Al margen del origen de estas mitologías, los restos petrificados del Elungasúm o del Kollón son bien conocidos y utilizados por los pobladores locales desde antigua data. Tomás Harrington (1935) remarca que los huesos del Elungasúm (un resto óseo fósil cualquiera) son raspados y lo dan a beber con agua a los niños para hacerlos sanos y fuertes, e incluso para sacarles el miedo, lo cual constituye un paralelismo muy interesante a lo que ocurre en Europa y Asia con los restos de “dragones” que son usados de la misma manera. Harrington (en Casamiquela, 1988) afirma que cuando obsequió dos cráneos fósiles pequeños a una familia Tehuelche, estos exclamaron: son los hijos del Elungasúm! Y luego de rasparlos los utilizaron como infusión. Esta bebida, en idioma Tehuelche septentrional tiene su propio nombre: Ulungásum-a-újuch. En cualquier caso, estos testimonios apuntan a que los nativos patagónicos interpretaban correctamente los restos fósiles como despojos de seres orgánicos extintos, si bien les atribuían propiedades medicinales de las que carecen.

Un consenso general que surge sobre la base de la información publicada es que la tosca que envuelve a los huesos es interpretada como la carne petrificada del Elungasúm, y que cuando esto sucede, los efectos benéficos de la medicina son aún más fuertes. De hecho, en ocasiones se mezclaba el restos fósil con vegetales machacados o piedra bezoar de

guanaco (fósil o actual) molida y con eso se hacía un remedio que era útil para el estómago. Cuando los restos de Elungasúm se encontraban cubiertos o cercanos a sal de roca, esta era molida y se usaba para condimentar comidas bajo el nombre de Elungássum a jéttran (Casamiquela, 1988). Por otra parte, Kollón-ñi-foró o Kollón foró es el nombre que en lengua Mapuche (foró significa hueso en ese idioma) se le daba a los huesos fósiles que se consumían molidos (Dozo, 1997).

1.3 Caracoles, ballenas y dientes de tiburón: collares y enterratorios

En la arqueología del Cono Sur es muy frecuente encontrar conchillas de bivalvos o caracoles marinos en cualquier entierro, especialmente aquellos que ocurren en el Noroeste de Argentina y la región chaqueña. Eran utilizados de manera frecuente como ornamentos personales (collares, brazaletes y bordados a la vestimenta) y en menor medida herramientas o recipientes (Bonomo y Aguirre, 2009). Conchillas trabajadas o sin modificar son muy frecuentes en los enterratorios y seguramente fueron dejadas allí a modo de ofrenda. La presencia de moluscos marinos en sitios en el Delta del Paraná, Centro y Norte del país y región Chaqueña (provincias de Buenos Aires, Córdoba, San Luis, Mendoza, Santiago del Estero, Tucumán (Outes, 1917; Boman, 1920; Doello-Jurado 1940; Gascue et al., 2019) ha sido explicada a partir de la existencia de extensas redes de intercambio de objetos ornamentales como cobre, rocas verdes y cuentas de vidrio (e.g., Doello-Jurado, 1940; Acosta et al., 2017; Gascue et al., 2019). Sin embargo, las ofrendas no se restringen a moluscos actuales, sino también a los fósiles, cuya fuente de aprovisionamiento fueron los depósitos fosilíferos del Holoceno Inferior de la costa bonaerense, sureste de Entre Ríos y litoral atlántico uruguayo (Acosta et al. 2017; Gascue et al., 2019). En Patagonia y región pampeana varios sitios arqueológicos han brindado moluscos fósiles de las especies *Buccinanops deformis*, *Olivancillaria urceus*, *Conus iheringi* y *Urosalpinx haneti*. Esta última ha sido registrada en múltiples ocasiones (Torres, 1911; Outes, 1917; Doello Jurado, 1940; Bogan, 2005), e incluso se ha reportado un collar constituido por 209 caracolitos de esta especie sobre el cuello de una mujer (Lothrop 1932; Bonomo 2013). Este molusco es de particular importancia porque se encuentra extinto regionalmente, y no existe más en nuestro país desde hace miles de años, por lo que el acceso a ejemplares de la especie parece encontrarse restringido a su búsqueda en cordones conchiles del Holoceno. Es curioso que eligieran especialmente

a esa pequeña especie, que no parece ser especialmente atractiva por su aspecto, para ser usada frecuentemente como adorno y con fines funerarios (Berón 2004). Bogan (2005) sostiene que este gasterópodo seguramente tuvo una fuerte carga simbólica; y es posible que los antiguos habitantes estuvieran al tanto de la ausencia actual de *Urosalpinx haneti* en las costas bonaerenses y la consideraran especialmente valiosa debido a que se trataba de una forma extinta. *Conus iheringi*, registrada en un sitio arqueológico de la Isla Martín García (Bogan, 2005), dada su gran escasez en las costas bonaerenses actuales, posiblemente tuviera una connotación semejante a la del extinto *U. haneti*. También es posible que además de su utilización con fines suntuarios, los depósitos marinos del Holoceno pudieron ser una fuente importante para la obtención de cal y otros productos mediante el procesamiento de las conchillas (Bogan, 2005).

En Patagonia, un posible mango de mortero de piedra contiene parte de una concha de amonita (Figura 4). Es muy probable que esta roca haya sido elegida con toda intencionalidad, ya sea por una cuestión estética o incluso espiritual.

Figura 4. Posible mango de mortero con una amonita incluida en la roca. Procede de la meseta La Siberia, en la provincia de Santa Cruz. Este elemento fue con toda probabilidad seleccionado intencionalmente ya sea con fines estéticos o espirituales.



Fuente: Fotografía Claudio Bertonatti.

Pero los moluscos no son los únicos fósiles marinos utilizados como ornamentos por los pobladores originarios de la región pampeana o Patagonia. Dientes fósiles de tiburón blanco (*Carcharodon carcharias*) han sido recuperados en sitios arqueológicos en ambas regiones, donde parecen haber sido utilizados con fines rituales y ornamentales, de hecho, algunos de ellos fueron transformados en pendientes (Cione y Bonomo 2003; Zubimendi et al. 2019; Figura 5), indicando que habrían tenido cierta carga simbólica. Por otro lado, algunos dientes parecen mostrar signos de utilización con fines prácticos, como cortar o perforar (Bonomo, 2006, Castro et al 2012). Su utilización con fines simbólicos no constituiría una gran novedad. De hecho, los dientes de tiburón fueron usados muy frecuentemente a lo largo de toda Europa en la Edad Media como remedio contra la mordedura de serpientes. En esa época se los conocía bajo el nombre de glossopetrae (lo que significa lengua petrificada), y se los interpretaba como las lenguas de serpiente que San Pablo había convertido en piedra. Fue el naturalista danés Nicolás Steno en 1667, radicado en Florencia, que luego de diseccionar la cabeza de un tiburón disecado se percató de la verdadera naturaleza de las “glossopetras”.

Figura 5. Diente inferior de Tiburón Blanco (*Carcharodon carcharias*) fósil, utilizado como cuenta de collar. Las flechas señalan la modificación hecha en la raíz con la finalidad de atarlo al collar.



Fuente: El ejemplar ha sido publicado por Cione y Bonomo (2003) y procede del Arroyo Nutria Mansa, en los alrededores de Miramar, provincia de Buenos Aires. Fotografías por Mariano Magnussen.

Los restos de cetáceos, al menos sin fosilizar, han tenido en Patagonia un valor aparentemente simbólico; en la costa de Santa Cruz hay registros de chenques y enterratorios que cuentan con sus restos (Borella, 2003). La primer mención de la utilización de fósiles por parte de pueblos originarios en Argentina se debe a Florentino Ameghino (1881), quien indica entre las colecciones de Francisco Moreno procedentes de los cementerios del valle del Río Negro, el hallazgo de una costilla de fósil de ballena terciaria perforada artificialmente. Esta no parece ser la única utilidad de los restos de esos grandes mamíferos marinos. Hemos tenido la oportunidad de observar vértebras de cetáceos fósiles del Mioceno en la costa patagónica de Punta Casamayor (provincia de Santa Cruz) las cuales, gracias a su alto grado de silicificación, habían sido explotadas como fuente de materia prima para elaborar herramientas de piedra tallada.

De manera menos frecuente, en algunos enterratorios de la región pampeana y patagónica aparecen restos de fósiles de megafauna, como perezosos terrestres de los géneros *Scelidotherium* o *Myloodon*, gliptodontes del género *Glyptodon*, armadillos gigantes del género *Eutatus* y otros pertenecientes a especies indeterminadas (Rusconi, 1928; Politis, 1984; Mazzanti y Valverde 2001; Bonomo, 2006; Mange et al. 2016). También algunos fósiles parecen haber sido modificados a modo de utensillos e incluso en Cueva El Abra se hallaron fósiles con grabados (Mazzanti 2005). Para la región litoral también se menciona el hallazgo de fósiles de megafauna como ofrendas mortuorias (Ceruti 2000). Varias evidencias indican que estos especímenes fueron ingresados en los sitios desde contextos más antiguos e incluso, por las características de fosilización, puede inferirse que habrían sido recolectados en otros lugares ya en estado fósil, y transportados intencionalmente a los sitios. Posiblemente el más célebre de estos hallazgos corresponda al “Hombre Fósil de Fontezuelas o Pontimelo”. El naturalista Santiago Roth descubrió en 1881 en las cercanías del Río Arrecifes, en la provincia de Buenos Aires, un esqueleto humano parcial justo por debajo del caparazón invertido de un gliptodonte. Este hallazgo, fue en un inicio tomado como evidencia indiscutible de la convivencia del hombre con la megafauna. Sin embargo, esto fue puesto en duda por el antropólogo Ales Hrdlicka, quien estimó que podría tratarse de un conjunto artificial (1912). Para Hrdlicka, se trataría de un enterratorio relativamente moderno: el cadáver humano habría sido cubierto post-mortem por el caparazón, posiblemente a modo de ofrenda o como protección. Esta hipótesis ha cobrado más fuerza debido a fechados realizados sobre el esqueleto humano, que brindan una edad de

apenas 1985 ± 15 años antes del presente (Politis y Bonomo, 2011); los gliptodontes ya habían desaparecido hace varios miles de años y por lo tanto su presencia allí muy posiblemente sea antropogénica. Como fue indicado por Bonomo, si bien los datos arqueológicos son escasos para discutir el carácter simbólico de los huesos fósiles en la región pampeana, la abundante información acerca de su uso por los grupos etnográficos de la vecina Patagonia, y los pocos datos disponibles, permite inferir que los mismos habrían tenido una importancia comparable.

Menos explorado aún es el rol que los fósiles jugaban en la cultura popular de las regiones rurales durante los siglos XIX y XX. En este sentido, Podgorny (2012) analiza parte de las “Instrucciones para los mayordomos o encargados de estancias”, que Juan Manuel de Rosas había preparado a inicios de la década de 1820. En esas instrucciones, Rosas incluía la disposición especial de la basura que, en gran parte, estaba compuesta por restos de animales muertos y osamentas, para evitar principalmente la proliferación de ratas y ratones. Debía existir un lugar donde arrojar todos los huesos, y las osamentas de todo animal debían reunirse para que sirvan en las marcaciones. A los huesos del ganado faenado se sumaban los de los animales muertos por causas diversas, no importaba su antigüedad. Como Podgorny remarca, las osamentas se detectaban, se registraban, y se acumulaban en montículos en lugares precisamente destinados para tal fin. En esas acumulaciones se incluían también restos fósiles de megafauna, que los criollos reconocían bien. Podgorny destaca un caso particular en el Río Salado, donde restos del esqueleto de un mamífero extinto habían sido usados para delimitar un fogón (en el caso de las vértebras, ya que eran muy útiles en un paisaje pampeano carente de piedras), y algunas eran usadas para apoyar el mate o la pava (Podgorny y Lopes, 2008), mientras que la cadera había sido preparada como asiento, aunque fue descartada debido a que no era tan cómoda como un cráneo de vaca o caballo o los clásicos asientos armados por caderas de vaca. Esto demuestra que la población criolla era capaz de reconocer a los abundantes restos de megafauna pampeana como tales, y en algunos casos, darle uso.

Vale la pena resaltar, que si bien para ese entonces los fósiles de megamamíferos pampeanos eran una mercancía valiosa requerida por grandes centros científicos, estos restos eran despreciados por los criollos, quienes se burlaban de los “juntahuesos”, a punto tal que varios coleccionistas de fósiles pampeanos preferían mantener sus actividades en

secreto, para no verse desprestigiados socialmente (Podgorny y Lopes, 2008).

1.4 Troncos, ramas y flechas

Una mención especial la merecen los restos de madera fosilizada, en especial las petrificaciones y opalizados. En el Viejo Mundo, fragmentos de madera cristalizados de coníferas primitivas fueron utilizados hasta entrado el siglo XX como adornos, entre ellos el más famoso y buscado azabache, que se exportó al Reino Unido en la época Victoriana (Astudillo-Pombo, 2010), y cuya utilización se relaciona posiblemente a sus orígenes en ritos paganos.

Figura 6. Ejemplos de restos fósiles de troncos utilizados en diferentes yacimientos de la provincia de Río Negro, al sur de la ciudad de General Roca. Abajo a la izquierda se detalla un tronco con evidencias de múltiples impactos para obtener láminas de ópalo.



Fuente: Colección Antropológica de la Fundación de Historia Natural “Félix de Azara”.

En el Nuevo Mundo, Mayor (2005) puntualiza que entre los mitos de los indígenas Navajo y Ute los troncos fósiles han sido identificados como huesos de antiguos monstruos míticos o herramientas de gigantes. Por otro lado, en el “Parque Nacional Bosque Petrificado” en el Estado de Arizona, se han registrado el uso de los troncos petrificados como fuente de materia prima para tallar herramientas, especialmente puntas de lanza o flecha. Varios grupos humanos emprendían largos viajes especiales a los antiguos bosques petrificados con la finalidad de obtener la materia prima para la confección de instrumentos.

Figura 7. Troncos fósiles en diferentes yacimientos de la provincia de Río Negro, al sur de la ciudad de General Roca. Entremezclados con los troncos se encuentran ocasionalmente instrumentos líticos parciales, como en la foto de la derecha, donde se observa una mano incompleta de mortero. A la izquierda se observan troncos alineados artificialmente.



En territorio patagónico es muy frecuente el hallazgo de troncos fósiles con marcas de haber sido explotados y lascas resultantes de la confección de objetos. Su hallazgo es usual en las mesetas de Río Negro, Chubut y Santa Cruz, sin embargo, no existen referencias etnográficas acerca de la utilización de madera petrificada en Patagonia, ni del posible significado simbólico de los troncos petrificados (Figuras 6 y 7). Tampoco son infrecuentes las puntas de proyectil confeccionadas exclusivamente con ópalo procedente del lascado de madera fósil en las colecciones arqueológicas de Patagonia (Figuras 8 y 9). Como indicamos más arriba, los troncos no fueron los únicos fósiles utilizados para la elaboración de proyectiles y herramientas; restos de cetáceos fósiles tallados, encontrados en la localidad de Punta Casamayor, en la provincia de Santa Cruz, indican

la utilización eventual de restos óseos como materia prima en la confección de instrumentos.

Figura 8. Punta de proyectil confeccionada con lascado producto de troncos fósiles procedente de la Patagonia.



Fuente: Colección Antropológica de la Fundación de Historia Natural “Félix de Azara”. Gentileza S. Bogan.

Un comentario aparte lo merece la mención realizada por el botánico Carlos Spegazzini (1926) de una piña fósil encontrada en un ajuar funerario “diaguita” excavado por un aficionado en 1922, en la Quebrada de Velasco, cercanías de la localidad de Sanagasta en la provincia de La Rioja. Spegazzini reconoce que esa piña posiblemente perteneció a la especie *Araucarites mirabilis*, que conforma grandes depósitos en Patagonia, particularmente el famosos Parque Naturales “Bosque Petrificado” ubicado en la provincia de Santa Cruz. El autor, cree que la piña habría sido una suerte de amuleto, e indica, entre otras posibilidades, que habría llegado tan lejos producto de redes de intercambio o de comercio entre antiguas tribus (Bogan et al., 2023).

Figura 9. Diversas puntas de proyectil confeccionadas con lascado producto de troncos fósiles procedente de la Patagonia.



Fuente: Colección Antrpológica de la Fundación de Historia Natural “Félix de Azara”. Gentileza S. Bogan.

CONCLUSIONES

Estos breves datos dan apenas una idea de la riqueza y diversidad de las prácticas culturales generadas en torno a los restos fósiles. En el caso de América, las mismas son evidencia de la curiosidad que sintieron los pueblos indígenas ante estos materiales tan particulares. La amplia variedad de explicaciones y características atribuidas a estos restos, así como sus diversos usos, dan cuenta de que las antiguas ideas académicas acerca del desinterés de los pueblos indígenas por los fósiles o su incapacidad para observar y deducir su origen, se basan más en antiguos prejuicios que en un verdadero diálogo con estas tradiciones. Obviamente, hoy en día sabemos mucho más sobre la naturaleza de los fósiles que lo que podían deducir nuestros ancestros o los miembros de sociedades tradicionales. Sin embargo, como parece demostrarlo la gama de datos registrada, la curiosidad humana parece no haberse visto retringida por épocas o culturas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a J. García Marsá, M. Isasi, J. D'Angelo, S. Rozadilla, S. Miner, M. Aranciaga Rolando, M. Motta, G Muñoz, y A. Moreno por la ayuda brindada durante las salidas de campo. A. C. Bertonatti, M. Carressane y D. Pérez por el aporte de valiosa información y a G. Leonardi por el envío de fuentes bibliográficas de difícil acceso. Agradecimiento especial a S. Bogan, quién brindó valiosa información sobre datos publicados poco accesibles y observaciones inéditas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Alejandro, Pastorino, Guido, & Loponte, Daniel (2017), "Registro de moluscos marinos entre cazadores-recolectores del norte de la región pampeana", *Comechingonia*, 21(1), pp. 1-10.
- Ameghino, Florentino (1881), *La antigüedad del hombre en el Plata*. Ed. Intermundo, Buenos Aires, Argentina, 1600 pp.
- Ameghino, Florentino (1899), "El mamífero misterioso de la Patagonia (*Neomylodon listai*)", *La Pirámide*, 1, pp. 3-15.
- Apesteuguía, Sebastián. (1998). *Nuestros dinosaurios ornitisquios*. Lumen Ed., Buenos Aires, Argentina, 32 pp.
- Astudillo-Pombo, Heraclio (2010), "Paleontología cultural y Etnopaleontología. Dos nuevos enfoques sobre el registro fósil", *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 18, pp. 284-297.
- Berón, Mónica (2004), *Dinámica poblacional y estrategias de subsistencia de poblaciones prehispánicas de la cuenca Atuel-Salado-Chadileuvú-Curacó, Provincia de La Pampa*, Tesis Doctoral Inédita, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bilbao, Charles (2016), "Serpientes, espíritus y hombres: el relato mapuche de Treng-Treng y Kay-Kay" *TRIM: Revista de Investigación Multidisciplinar*, (10), pp. 23-34.

- Bogan, Sergio (2005), “*Análisis del material faunístico del Sitio Arqueológico Arenal Central, Isla Martín García*” VI Jornadas Chivilcoyanas en Ciencias Sociales y Naturales. C.E.CH. 2005, 13 pp.
- Bogan, Sergio, Martinelli, Agustín, Mayoni, María, del Fueyo, Georgina, Anconatani, Leonardo, Muzzopappa, Paula, Bodnar, Josefina, Lezama, Luis, Miñana, Marcelo, Ricco, Rafael & Wagner, Marcelo (2023), “Carlos Luis Spegazzini y sus aportes a la paleobotánica argentina”, *Historial Natural*, 13, pp. 209-241.
- Boman, Eric (1920), “Cementerio indígena en Viluco (Mendoza) posterior a la conquista”, *Anales del Museo Nacional de Historia Natural de Buenos Aires*, 30, pp. 501-562.
- Bonomo, Mariano (2007), “El uso de los moluscos marinos por los cazadores-recolectores pampeanos”, *Chungará*, 39(1), pp. 87-102.
- Bonomo, Mariano (2013), “Reanálisis de la colección de Samuel Lothrop procedente del Delta del Paraná”, *Relaciones*, 38, pp. 169-198.
- Bonomo, Mariano, & Aguirre, Mariana (2009), “Holocene molluscs from archaeological sites of the Pampean region of Argentina: approaches to past human uses”, *Geoarchaeology: An International Journal*, 24(1), pp. 59-85.
- Borella, Florencia (2003), “Aplicación de criterios tafonómicos en la evaluación del consumo de cetáceos en sitios arqueológicos de la costa meridional patagónica”, *Archaeofauna*, 12, pp. 143-155.
- Bórmida, Marcelo, & Casamiquela, Rodolfo Magín (1958-1959), “Etnografía Gününa-kena. Testimonio del último de los tehuelches Septentrionales”, *Runa*, 9(1-2), pp. 153-193.
- Bórmida, Marcelo, & Siffredi, Alejandra (1970), “Mitología de los tehuelches meridionales”, *Runa*, 12 (1-2), pp. 199-245.
- Buffetaut, Eric (1992), *Fósiles y hombres*. Ed. Saber Más, España, Barcelona, 356 pp.

- Cârciumaru, Marin, Nițu, Elena, Nicolae, Adrian, Ionuț Lupu, Florin, & Dincă, Remus (2015), "Contributions to understanding the Neanderthals symbolism. Examples from the Middle Paleolithic in Romania", *Annales d'Université" Valahia" Târgoviște. Section d'Archéologie et d'Histoire*, 17(2), pp. 7-31.
- Casamiquela, Rodolfo Magín (1964), *Estudios icnológicos*, Colegio Industrial Pio IX. 122 pp.
- Casamiquela, Rodolfo Magín (1967), "Algunos datos nuevos con relación al "Panorama etnológico de la Patagonia", *Etnia*, 5, 6-23.
- Casamiquela, Rodolfo Magín (1988), *En pos del Gualicho*. Fondo Editorial Rionegrino-EUDEBA. 229 pp.
- Castro, Alicia, Cione, Alberto, Civalero, Maria & De Nigris, Mariana (2012), "A fossil shark tooth in early contexts of Cerro Casa de Piedra 7, Southwest Patagonia Argentina". Southbound, Late Pleistocene peopling of Latin America, Special Edition Current Research in the Pleistocene, pp. 15-17.
- Ceruti, Carlos (2000), *Ríos y praderas: Los pueblos del Litoral*. En: M. Tarragó (ed.), Nueva Historia Argentina. Los pueblos originarios y la conquista, pp. 107-146.
- Cione, Alberto, & Bonomo, Mariano (2003) "Great white shark teeth used as pendants and possible tools by early-middle Holocene terrestrial mammal hunter-gatherers in the Eastern Pampas (Southern South America)", *International Journal of Osteoarchaeology*, 13(4), pp. 222-231.
- Claraz, George [1865-66] 1988. *Diario de viaje de exploración al Chubut*, Buenos Aires, Marymar. 288 pp.
- De Valais, Silvina, Filippi, Victor, Molinas, Sonia, & Souberlich, Ricardo (2012), "Description of a theropod footprint from the Misiones Formation: first reliable fossil from the Mesozoic of Paraguay", *Andean Geology*, 39(3), pp. 541-547.

- Díaz, José (2007), “El mito de “Trengr-Trengr Kaikai” del pueblo Mapuche”, *Revista CUHSO*, 14(1), pp. 43-53.
- Doello Jurado, Martín (1940), “Síntesis malacológica”, *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 2, pp. 123-144.
- Dozo, María Teresa (1997), “El significado de los fósiles para los antiguos habitantes de Patagonia”, *Revista Museo*, 1997, pp. 41-43.
- Gascue, Andrés, Scarabino, Fabrizio, Bortolotto, Noelia, Clavijo, Clavijo, & Capdepon, Irina (2019), “El rol de los moluscos en las poblaciones prehispánicas de Uruguay” *Comechingonia*, 23(1), pp. 1-10.
- Harrington, Tomás (1935) “Observaciones sobre vocablos indios” *Publicaciones del Museo Antropológico y Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras*, 3, pp. 60-69.
- Harrington, Tomás (1946), “Contribución al estudio del indio Günuna Küne”, *Revista del Museo de la Plata*, 2(14), pp. 237-276.
- Hrdlicka, Alex (1912), “Early man in South America”, *Bulletin of the Bureau of American Ethnology*, 52, pp. 1-405.
- Hughes, William Mathew (1967), *A orillas del río Chubut en la Patagonia. Comisión Oficial de los festejos de la colonización Galesa en el Chubut*. Bahía Blanca. 269 pp.
- Lehmann-Nitsche, Robert (1919), “Mitología sudamericana I: El diluvio segun los araucanos de la pampa”, *Revista del Museo de La Plata*, 24(2), pp. 28-62.
- Lehmann-Nitsche, Robert (1922), “El grupo lingüístico “Het” de la Pampa argentina”, *Revista del Museo de La Plata*, 27, pp. 10-84.
- Le Loeuff, Jean, Laojumpon, Chalida, Suteethorn, Suravech, Suteethorn, Varavudh (2012), “*Magic fossils. On the use of Triassic corpolites as talismans and medicine in South East Asia*”, 10 EAVP Meeting, pp. 123-125.

- Leonardi, Giuseppe (1984), Le impronte fossili di dinosauri. In Ligabue C.S. (ed.) *Sulle orme dei dinosauri*. Erizzo Ed., Venezia. Pp. 165-186.
- Leonardi, Giuseppe (1989), “Endereços fósseis”, *Jornal do Geólogo*, 12(35): pp. 11.
- Lothrop, Samuel (1932), “Indians of the Paraná Delta, Argentina”, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 33, 77-232.
- Mange, Emiliano, Prates, Luciano, González Venanzi, Lucio & Maitén Di Lorenzo (2016), “El registro faunístico del sitio Negro Muerto 3 (provincia de Río Negro, Argentina): tafonomía y patrones de explotación” *Comechingonia*, 20(1), pp. 231-252.
- Mayor, Adrienne (2000), *The First Fossil Hunters: Paleontology in Greek and Roman Times*. Princeton University Press. Princeton. 400 pp.
- Mayor, Adrienne (2013), *Fossil legends of the first Americans*. Princeton University Press. 488 pp.
- Mayor, Adriene, & Sarjeant, William Anthony (2001), “The folklore of footprints in stone: from Classical Antiquity to the present”, *Ichnos*, 8, 143-163.
- Mazzanti, Diana (2005), “Indicadores de cambio económico-social en las sierras de Tandilia durante el Holoceno Tardío”. IV Congreso de Arqueología de la región Pampeana Argentina. Bahía Blanca, pp. 46-47.
- Mazzanti, Diana. y Valverde, Federico (2001), “Artefactos sobre hueso, asta y valva”. En: D. Mazzanti y C. Quintana (eds.), *Cueva Tixi: cazadores y recolectores de las sierras de Tandilia Oriental. I Geología, Paleontología y Zooarqueología*. Mar del Plata, Laboratorio de Arqueología, UNMdP, pp. 157-180.
- Moreno, Francisco Pascasio (1876), “Viaje a la Patagonia septentrional”, *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 1, pp. 1-96.

- Moreno, Francisco Pascasio (1882), “Recuerdos de viaje a la Patagonia”, *Anales del Ateneo del Uruguay*, 7, pp. 1-48.
- Moura Geraldo Jorge y Albuquerque Ulysses (2012), “The first report on the medicinal use of fossils in Latin America”. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2012, 691717.
- Outes, Félix (1917), “El primer hallazgo arqueológico en la Isla Martín García”, *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 32, pp. 265-277.
- Pérez, Leandro Martín, Toledo, Néstor, Vizcaíno, Sergio, & Bargo, Susana (2018), “Los restos tegumentarios de perezosos terrestres (Xenarthra, Folivora) de Última Esperanza (Chile)”, *Publicación Electrónica de la Asociación Paleontológica Argentina*, 18, pp. 1-21.
- Podgorny, Irina (2012) “Fossil Dealers, the Practices of Comparative Anatomy, and British Diplomacy in Latin America, 1820-1840”, *British Journal for the History of Science*, 2012, pp. 1-28.
- Podgorny, Irina y Lopes, Maria (2008), *El desierto en una vitrina. Museos e historia natural en la Argentina, 1810-1890*. Limusa, Mexico, 280 pp.
- Politis, Gustavo (1984), “Investigaciones arqueológicas en el área Interserrana Bonaerense”, *Etnia*, 32, pp. 7-52.
- Politis, Gustavo & Bonomo, Mariano (2011), “Nuevos datos sobre el “hombre fósil” de Ameghino”, *Publicación Especial de la Asociación Paleontológica Argentina*, 12(1), pp. 101-119.
- Powell, Eric (2023). Neolithic hunting shrine. *Archaeology*, <https://www.archaeology.org/issues/495-features/top10/11031-jordan-neolithic-hunting-shrine>
- Roth, Santiago (1899), “El mamífero misterioso de la Patagonia *Grypotherium domesticum*. II. Descripción de los restos encontrados en la Caverna de Última Esperanza”, *Revista del Museo de La Plata*, 9, 421-453.

- Rusconi, Carlos (1928), "Investigaciones Arqueológicas al Sur de Villa Lugano", *Anales de la Sociedad Argentina de Geografía GAEA*, 3, pp. 75-118.
- Scott, William (1887), "American Elephant Myths", *Scribner's Magazine*, 1, pp. 469-478.
- Simón-Porcar, Guillermo, Martínez-Graña, Antonio, Simón, José, González-Delgado, José, & Legoinha, Paulo (2020), "Ordovician Ichnofossils and Popular Architecture in Monsagro (Salamanca, Spain): Ethnopaleontology in the Service of Rural Development", *Geoheritage*, 12(3), doi:10.1007/s12371-020-00506-y
- Skeat, Walter (1912), "Snakestones" and Stone Thunderbolts as Subjects for Systematic Investigation", *Folclore*, 23(1), pp. 45-80.
- Spegazzini, Carlos (1926), "Nuevo depósito de *Araucarites mirabilis* Spegazzini" *Revista Argentina de Botánica*, 1, pp. 238-239.
- Torres, Luis María (1911), *Los primitivos habitantes del Delta del Paraná*. Coni hermanos. 616 pp.
- Van der Geer, Alexandra., & Dermitzakis, Michael (2008), "Fossils in pharmacy: from 'snake eggs' to 'Saint's bones'; an overview", *Hellenic Journal of Geosciences*, 45, pp. 323-332.
- Vignati, Milcíades Alejo (1973), "La coexistencia del hombre con la fauna pampeana. Tradiciones indígenas", *Academia Nacional de la Historia, Investigaciones y Ensayos*, 15, pp. 69-97.
- Zubimendi, Miquel, Castro, Alicia, Ambrústolo, Pablo, & Contreras, Carolina (2019), "Un diente de tiburón fósil usado como objeto adorno-colgante en la localidad Arqueológica Punta Medanosa (costa norte de Santa Cruz)", *Revista del Museo de Antropología*, 12(1), pp. 95-100.

Resiliencia y oportunidades para cineastas en Panamá

Resilience and opportunities for filmmakers in Panama

CARLOS DOMÍNGUEZ

Universidad Tecnológica de Panamá

carlos.dominguez@utp.ac.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1695-3204>

ARANZAZU BERBEY-ALVAREZ

Universidad Tecnológica de Panamá

aranzazu.berbey@utp.ac.pa

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4278-5478>

Recibido: 24.11.2023. Aceptado: 27.12.2023.

Cómo citar: Berbey Alvarez, Aranzazu (2023). “Resiliencia y oportunidades para cineastas en Panamá”, *TRIM*, 24-25: 167-196

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.167-196>

Resumen: En el siguiente estudio se analizó la resiliencia y las oportunidades para los cineastas panameños. Esta investigación tiene como propósito explorar la historia del cine panameño y demostrar que debemos seguir apoyando este rubro para que crezca nacionalmente e internacionalmente. Para obtener resultados se realizó un cuestionario mixto y una entrevista a profundidad a nueve productores del Concurso Fondo Cine 2021 en la categoría de Largometraje de Ficción o animación. Este estudio es uno de los primeros en explorar acerca de las oportunidades que existen para los cineastas de nuestro país. Se indagó con la finalidad de conocer el por qué el cine panameño no es valorado por la propia población. Los resultados arrojan que existen oportunidades, pero es un rubro lleno de obstáculos, principalmente porque no existe una cultura en los panameños que los haga sentirse atraídos por el cine local, ya que, no es promocionado debido a los pocos recursos que reciben para este fin. Si bien, es cierto el gobierno panameño, específicamente MiCultura brinda apoyo económico a los cineastas para producir, los fondos destinados a promoción y mercadeo de los proyectos de cine son escasos o nulos a comparación del cine importado que llega a Panamá. Mencionado lo anterior, se necesita valorar y crear una cultura de cine que debe ser construida desde las escuelas, para lograr aumentar el consumo de cine local, de tal forma, que los escritores, productores y directores se sientan respaldados y las oportunidades de crecer vayan en aumento.

Palabras clave: Cine panameño, cinéfilos, cultura, oportunidades, resiliencia cultural.

Abstract: The following study looked at resilience and opportunities for Panamanian filmmakers. The purpose of this research is to explore the history of Panamanian cinema and demonstrate that we must continue to support this industry so that it can grow nationally and internationally.

To obtain results, a mixed questionnaire and an in-depth interview were carried out with nine producers of the 2021 Cine Fund Contest in the Fiction or Animation Feature Film category. This study is one of the first to explore the opportunities that exist for filmmakers in our country. It was investigated to know why Panamanian cinema is not valued by the population itself. The results show that there are opportunities, but it is an area full of obstacles, mainly because there is no culture in Panamanians that makes them feel attracted to local cinema, since it is not promoted due to the few resources they receive for this purpose. Although it is true that the Panamanian government, specifically MiCultura, provides financial support to filmmakers to produce, the funds allocated to the promotion and marketing of film projects are scarce or null compared to imported films that arrive in Panama. Mentioning the above, it is necessary to value and create a culture of cinema that must be built from the schools, to increase the consumption of local cinema, in such a way that the writers, producers and directors feel supported and the opportunities to grow go on the rise.

Keywords: Panamanian cinema, moviegoers, culture, opportunities, cultural resilience.

INTRODUCCIÓN

La historia de nuestro cine demuestra lo importante que es reconocer la resiliencia del cine en Panamá. El presente artículo presenta una breve reseña del cine panameño y una valoración cualitativa-cuantitativa de 9 productores de cine panameño sobre el estado del cine en Panamá. La historia del cine panameño se puede apreciar en publicaciones, páginas web, tesis de grado, tesis de postgrado, artículos de periódicos tales como: Castillo (1981), González-Arroyo (1992), Soberón-Torchia (2020), Horna-Dolande (2005), Gorrichategui (2009), Rivera (1972), Flores-Martos y Martínez-Mauri, (2021), Oorbitg, (2020), Lukens, (2021), Cortés (2011), BannabáFest (2022), Programa ibermedia (2020), Tvn 2 (2022), Stevenbsav (2023), Editora Panamá América (2023), Latinol Com (2017), Ciudad del saber (2022), Mujer (2023), Festival internacional de cine de la Villa de Los Santos (2022), Fundación iff Panamá (2022), Enlace empresarial (2020), Admin Destino Panamá, (2019) y Del Vasto y Soberón-Torchia (2003), este última es un libro sobresaliente lo sobre la historia del cine panameño.

Tabla 1.

Resumen de producción cinematográficas.

Tipología T; 1: documental 2: cortometraje 3: Largometraje 4: Noticiero 5: otra producción audiovisual				
Nombre de la película	Año	T	Productor/empresa	País

El Canal de Panamá	1904	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
En el viejo Panamá, Industria de cacao en Panamá	1904	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
El Canal de Panamá hoy	1904	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
Morgan le pirate	1909-1910	3	Victorin-Hippolyte Jasset; Eclair	Francia
Sorteo de la lotería nacional	1910	5	H.H. Backwalter y E.H. Hyuguay	Panamá
El Canal de Panamá	1911	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
A través del istmo de Panamá	1912	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
La unión de los océanos: el Canal de Panamá	1913	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
La historia del Canal de Panamá	1912	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
El tratado robado	1913	1	Anthony O'Sullivan	USA
Bautizo del nuevo automóvil del Departamento de Bomberos	1914	5	Juan D Amador	Panamá
La inundación y apertura del Canal de Panamá	1914	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
Panamá y el Canal desde un aeroplano	1914	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y productores independientes.	USA
Una tragedia en Panamá	1914	1	Departamento de Guerra de Estados Unidos y	USA

			productores independientes.	
El forajido de Panamá	1914	5	Deutsche Bioscop	Alemania
Bueno para nada	1916	5	Colin Campbell	USA
viajes	1918	5	John Randolph Bray	USA
viajes	1918	5	Lincoln-Parker Word Travelogue,	USA
Un Panamá genuino	1919	2	Empresa automotriz Ford	USA
Noticiero filmico entre 1926 y 1936 para Pelimex	1920	4	Manuel Ricardo Sánchez Durand	Ecuador
El mandato silencioso	1923		Gordon Edwards	USA
Rex Beach	1923	5	Paramount Pictures	USA
El Centenario del Congreso de Bolívar	1926	5	Manuel Burillo Alonso	
Panamá: los duques de York	1927	4	Noticiero Topical Budget	Reino Unido
Mares del Sur	1930	1	Museo Nacional de Washington y la Academia de Ciencias Naturales de Filadelfia.	USA
De Honolulu a La Habana	1930	1	FitzPatrick Pictures	USA
Mi pecado	1931	3	Paramount	USA
Cazadoras de sensaciones	1933	3	Monogram	USA
Marie Galante	1934	3	Henry King y empresa Fox	USA
Benny, de Panamá (1934)	1934	2	James Parrot	USA
White Legion	1936	3	Benjamin F. Ziedman, Karl Brown, Grand National Pictures	USA
Swing High, Swing Low	1937	3	Mitchell Leisen, Paramount	USA
Torchy Blane en Panamá	1938	3	William Clemens	USA
Taboga / Hacia el calvario	1938	3	Rafael Rivero	Venezuela
Jinetes fantasma	1939	3	Jacques Tourneur	USA
Panama Lady	1939	3	RKO Radio	USA
Patrulla Panama	1939	3	Grand National Pictures	USA
Charlie Chan en Panamá	1940	3	Twentieth Century-Fox	USA

Revista Nacional	1940-1975	4	John H Heymann	Alemania
Noticias sobre las negociaciones entre Panamá y Costa Rica	1941	4	Paramount	USA
Al sur de Panamá	1941	3	Producers Releasing Corporation, Jean Yarbrough	USA
Trátales duro o Panamá Kid	1942	5	Ray Taylor	
Panama Hattie	1942	3	Metro-Goldwyn-Mayer	USA
Canal Zone	1942	1	Lew Landers, Columbia pictures	USA
A través del Pacífico	1942	3	John Huston	USA
Documental etnográfico panameño sobre la tradicional balsería indígena en Tolé	1943	1	Ernesto Pool	Panamá
Cuando muere la ilusión	1943	3	Rosendo Ochoa y Carlos Ruiz	Panamá
Traición del Este	1945	3	William Berke	USA
Gentuza/Aventura en Panamá	1947	3	Ted Tetzlaff	USA
La diosa arrodillada	1947	3	Roberto Gavaldón	Mejico
Noticiero filmico en el teatro cultural	1950-60	5	Ladislao Sossa	Panamá
Capitán Caracortada	1953	3	Lincoln Productions	USA
El misterio de la Pasión	1954	3	Ramón María Condomines	Panamá
Panamá tierra mía,	1954	1	Jorge De Castro	Panamá
El puente del universo	1956	3	Renato Cenni, CinemaScope	Italia
VistaVision Visits Panama	1956	3	Carl Dudley	USA
Panama Sal	1957	3	William Witney	USA
Morgan, el pirata	1960	3	Primo Zeglio y André de Toth,	Francia, Italia y USA
Energía soberana	1960	3	John H. Heyman	Alemania-Panamá
Varios documentales	1965	4	CINELSA fundada por John H. Heyman	Panamá
Ileana, la Mujer	1966	3	Jorge De Castro	Panamá
Underground de Panamá	1969	2	Carlos Montufar	Panamá
Desnuda en la arena	1969	5	Armando Bo	Argentina-Panama

El tratado que ningún panameño firmó	1969	1	John H. Heyman	Panamá
El tesoro de Morgan	1971	2	Zacarias Gómez Urquiza	Panamá y Colombia
La tierra prometida	1971	3	Armando mora	Panamá
Cuartos	1972	3	Armando mora	Panamá
Continente en llamas	1972	1	Roman Karmen	URSS
Panamá... un reportaje especial sobre la reunión del Consejo de Seguridad (de la ONU)	1973	1	Pastor Vega	Cuba
La quinta frontera	1974	1	Pastor Vega	Cuba
El Canillita	1974	3	Carlos Montúfar y Armando Mora	Panamá
La Gaviota	1974	3	Chares Jarrot (director) y Gregory Peck (productor)	USA
Ibeorgun	1975	1	Pierre Dominique Gaisseau	Francia
Juego sucio en Panamá	1975	3	Tulio Demichelli	España
Panamá	1976	1	Jesús Enrique Guédez	Venezuela-Francia
Tu dios y mi infierno	1976	3	Rafael Romero Marchent	España
Yo fui violada	1976	3	Rafael Portillo	Mejico-Panamá
Un pueblo, un canal	1977	1	Jean-Louis Berdot	Francia
Canal Zone	1977	1	Frederick Wiseman	USA
Panamá quererte	1979	1	Rolando Díaz	Panamá
Excavadores	1984	1	Roman J. Foster	USA
My name is Panama	1989	1	Yisca Márquez y Carlos Aguilar	Panamá
El imperio nos visita	1990	1	Sandra Eleta	Panamá
Las casas son para vivir	1991	1	Fernando Martínez	Panamá
Driven: A Short Film About Panamanian Passion	1991	1	Mark Whatmore y Adrian Moat	Reino Unido
El espíritu de Kuna Yala	1991	1	Andrew Young y Susan Todd	USA
El engaño de Panamá	1992	1	Barbara Trent	USA
Memoria enlatada o que lata no tener memoria	1993	2	Grupo experimental de cine universitario-Universidad de Panamá	Panamá
Ilona llega con la lluvia	1996	3	Sergio Cabrera	Italia, España-Colombia
El Cristo Negro de Portobelo	1996	1	Alfredo Álvarez Calderón	USA

Los puños de una nación	2005	1	Pituka Ortega-Heilbron	Panamá
Panamá Canal stories	2004-5	2	Pinky Mon, Luis Franco Brantley, Carolina Borrero y Abner Benaim	Panamá
One dollar, el precio de la vida	2022	1	Héctor Herrera	Panamá

En general, casi todas las películas que se proyectaban en Panamá venían de Hollywood y eran proyectadas en inglés con subtítulos en español, excepto las películas mexicanas. Casi no se proyectaban películas europeas y cuando se presentaban estas eran dobladas al inglés (Vallarino, 2022).

1. PIONEROS DEL CINE PANAMEÑO

Uno de los pioneros, allá por la década de 1920 fue John de Paul, de Curaçao, el cual fue contratado por La Estrella de Panamá, decana del periodismo panameño, como técnico de fotograbado. Luego realizó las primeras películas exhibidas en salas de cine y realizó documentales como La balsería, sobre antiguos rituales indígenas. El cine se desarrolló y a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, jóvenes cineastas se unieron para producir cortometrajes experimentales y documentales, formando el Grupo Ariel y la Cooperativa de Cine.

En Horna-Dolande (2005) se mencionan los siguientes cineastas panameños durante el período de 1940-60: Carlos A. Ruiz, Carlos Ochoa, Rosendo Ochoa y Jorge De Castro. A partir de la década de 1990 la lista de cineastas panameños continua con Pituka Ortega-Heilbron, Tatiana Salamín, Luis Franco, José Luis Rodríguez y Ariane Benedeti.

El Festival de cine Bannaba (BannabáFest, 2022) ha realizado varios homenajes a los pioneros de cine panameño:

Tabla 2.

Pioneros del cine pañameño.

Año	Pioneros del cine panameño
2022	Sandra Eleta, Gerardo Maloney y Basilio Acosta
2021	Antonio Roberto Morgan, Griselda López y Jaime Antonio Chung Chung
2020	Carlos Luis Nieto, Antonio Hassán y Rafael Guiraud

El cine panameño del siglo XXI, donde la película de ciencia ficción promedio en el país no superaba los 20 minutos, *La noche*, de unas dos horas de duración, sobre lo sobrenatural, se convirtió en el primer largometraje en llegar a los cines en el nuevo milenio. Fue presentada en 2002, más de tres décadas después de *Ileana La Mujer* en 1966. Joaquín Carrasquilla fue el responsable de escribir y dirigir *La noche*, esta película fue producida con muy bajo presupuesto por experimentados profesionales, como Jaime y Carlos Chung en la dirección de fotografía y el sonido directo, respectivamente, y actores con escasa o ninguna experiencia. La película *La noche*, como las anteriores, no obtuvo suficientes ingresos de taquilla. De acuerdo a Vásquez de Ávila (Vásquez de Ávila, 2005) no ha tenido jamás el apoyo necesario a excepción de algunos esfuerzos del Grupo Experimental de Cine Universitario GECU, creado en 1972 (Rivera, 1972) y, en otrora, la empresa CINELSA. En general es un gran entretenimiento para el gran público y negocio para las casas productoras pelicularas y empresas de exhibición, esta situación se refleja incluso

No fue hasta 2010, con el estreno de la comedia de Abner Benaim titulada *Chance* cuando comienza a observarse un cambio notorio en el cine. Como si el título de la película representara otra oportunidad para que el cine panameño se reinventara, *Chance* durante varias semanas se mantuvo en las salas de cine panameñas para ser disfrutada por los cinéfilos, demostrando que al panameño sí le interesaba ver cine panameño, cambiando así la percepción de que las películas panameñas no generaban ingresos económicos. El filme abrió el camino, pero lo que hizo posible que las películas comenzaran a llegar fue el Fondo de Cine de Panamá (Horna-Dolande, 2018).

En Izard-Martínez (2021) y Flores-Martos y Martínez-Mauri (2021) se presentan los casos de cine indígena de los grupos emberá y los gunas. En el primero se presenta una experiencia interesante relacionada al cine indígena fue el Primer Festival Internacional de Cine Indígena Jumara, que se llevó a cabo en una comunidad Emberá de Panamá. Este cine tiene un enfoque etnográfico el cual hace posible analizar en profundidad la dimensión del cine indígena. En el segundo se presenta la experiencia de

los cineastas panameños de origen guna, los hermanos Orgun y Duiren, colaboradores del guión y proceso de filmación de la galardonada película *Burwa Dii Ebo* (El viento y el agua, 2008).

Existe un interés por conocer si actualmente existe apoyo a los cineastas panameños, para esto se ha analizado diferentes artículos y estadísticas presentadas por el Ministerio de Cultura (2022), Orobitg (2020), Argentina.gob.ar (2022), Festival internacional de cine de la Villa de Los Santos (2022), Asamblea Nacional de Panamá (2007). El objetivo de este trabajo es conocer, explorar la historia del cine panameño y demostrar que debemos seguir apoyando este rubro para que crezca nacional e internacionalmente. Debe ser cine que tenga importancia para nuestra historia o cultura, hay que mejorar la educación, contar nuestra verdadera historia, nuestra ética y moralmente para brindarle el apoyo necesario para impulsar a los cineastas panameños. Por consiguiente, lo primero que debe hacer para impulsar la cultura del cine en Panamá es conocer su historia y las oportunidades que existen actualmente en nuestro país para este medio.

Durante el desarrollo de este proyecto de investigación, se resolvió la interrogante, acerca de la existencia de oportunidades para cineastas panameños. Se tomaron como base los datos de las estadísticas de la Dirección Nacional de Cine (Ministerio de Cultura, 2022), esto quiere decir, que se analizaron las estadísticas para conocer los datos de los participantes del concurso Fondo de Cine que se observan en la figura 1.

Primero, el documento presenta un resumen de la historia del cine panameño, seguido de la resiliencia cultural, la resiliencia del cine panameño y las oportunidades para los cineastas panameños tomando como referencia las estadísticas del concurso titulado Fondo Cine 2021 en la categoría de Largometraje de Ficción o animación que se aprecian en la figura 1. En la sección dos se encuentran los materiales y métodos, que explica y justifica los procesos involucrados entre el enfoque del objetivo de este proyecto semestral, y de ninguna manera revela resultados que no sean destacados por las técnicas reivindicadas realizadas, en esa sección se encuentran las subsecciones que detallan la población y muestra, los pasos de la investigación e incluye los materiales utilizados, el sistema de tratamiento de datos y los aspectos éticos. La sección tres profundiza en los resultados obtenidos tanto del cuestionario mixto con su respectivo análisis estadístico como de la entrevista a profundidad. Para finalizar, se presentan las conclusiones obtenidas en este proyecto sobre de la resiliencia del cine panameño.

ESTADÍSTICAS DIRECCION NACIONAL DE CINE A ENERO 2022		
CONCURSO FONDO CINE 2022		
CATEGORIA: LARGOMETRAJE DE FICCIÓN O ANIMACIÓN		
PROYECTO	PRODUCTOR	PREMIO
Querido Trópico	Isabella Gálvez	\$600,000.00
Espina	Daniel Poler	\$600,000.00
Restauraciones	Caterin Caballero	\$600,000.00
DOCUMENTAL		
Cuscú	Riseth Yangüez Singh	\$100,000.00
Rufina	Luz Boyd	\$100,000.00
Nosotras las Niñas	Fundación Cimas	\$100,000.00
CATEGORIA: DESARROLLO DE GUIÓN		
Djajira (Nuestra Casa)	Iván Jaripio	\$15,000.00
Mandi	Martanoemi Noriega	\$15,000.00
La Cordillera	Omar Calvo	\$15,000.00
CATEGORIA: POST PRODUCCIÓN		
Desierto		\$25,000.00
Desierto		\$25,000.00
Desierto		\$25,000.00
TOTALES GENERALES		\$2,220,000.00

Figura 1. Estadísticas dirección nacional de cine (Ministerio de Cultura, 2022)

2. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CINE EN PANAMÁ

La Universidad del Arte Ganexa está ofreciendo una licenciatura en Artes Cinematográficas (2022) (Nacionales, 2019), mientras que la Universidad de Panamá tiene con regularidad talleres de producción, escritura de guiones y otros aspectos relacionados con ese sector (Admin Destino Panamá, 2019)(Universidad de Panamá, 2023a). La Universidad de Panamá ofrece la Licenciatura de Producción y Dirección de Radio, Cine y Televisión (Universidad de Panamá, 2023c) La UMECIT ofrece la carrera de Licenciatura en producción audiovisual con énfasis en radio y televisión con salida intermedia del técnico en producción audiovisual (UMECIT, 2023). La Universidad Santamaría La Antigua ofrece la carrera de Licenciatura en ciencias de la comunicación social (Universidad Santamaría la Antigua, 2004). La Universidad Nacional Autónoma de Chiriquí ofrece la carrera de Licenciatura en Comunicación Social y Tecnología Audiovisual (UNACHI, 2023). La Universidad Latina de Panamá ofrece la carrera de Licenciatura en publicidad y mercadeo con énfasis en producción de video digital (Universidad Latina de Panamá, 2019).

En cuanto a programas de maestría en Panamá se cuenta con la siguiente oferta en Panamá: La Universidad de Panamá ofrece los estudios

de posgrado en Maestría en producción, Dirección televisiva y cinematográfica (Universidad de Panamá, 2023d).

3. FESTIVALES DE CINE EN PANAMÁ

En 1967 un pequeño grupo de aficionados al cine, fundado por el cineasta Armando Mora, en conjunto a un grupo de estudiantes de teatro de la Universidad de Panamá fundaron el Grupo Ariel. Ellos organizaron el primer el Primer Festival de Cine Nacional (Admin Destino Panamá, 2019). El Panama International Film Festival se realiza por primera vez en 2012, y se ha convertido en el festival filmico más grande de América Central (Admin Destino Panamá, 2019). El Festival de Cine Icaro de Panamá (Universidad de Panamá, 2023b) es organizada por el GECU de la Universidad de Panamá y Fundación FAE, gracias a los auspicios de DICINE y del Ministerio de Cultura. La programación incluye los talleres, guion de cortometraje: teoría y práctica.

Desde una perspectiva latinoamericana Vallejo (Vallejo, 2018) indica que los costes del transporte aéreo (tanto a nivel intercontinental como dentro de América Latina) son una gran limitación para el incremento de las relaciones que se producen entre los festivales de cine documental que se dan en el ámbito Iberoamericano.

4. ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DEL CINE EN PANAMÁ

Durante la primera década del nuevo siglo se confirmó el interés de afianzar la escena de producción de cine panameño, con la creación de organismos como la Asociación Cinematográfica de Panamá (Asocine) y Panamá se convirtió en el primer país centroamericano en ser incorporado al Fondo del Fomento del Cine, Ibermedia (Admin Destino Panamá, 2019).

5. RESILIENCIA CULTURAL

La cultura proporciona una sensación de continuidad en un entorno de cambios rápidos y una intensa presión competitiva. El mundo moderno siempre está cambiando, volviéndose cada vez más dinámico y activo. Los cambios culturales se consideran normales porque están asociados a procesos de innovación que incluyen cambios en el entorno y adopción de nuevas tecnologías. Usar la resiliencia como parte esencial de la cultura puede aliviar o reducir el estrés causado por ciertos tipos de crisis, como

proyectos de cambio repentino en el entorno. Aquí, las personas o grupos deben recuperarse de la adversidad y salir fortalecidos para seguir prediciendo el futuro, permitiendo el desarrollo de recursos ocultos y desconocidos que se han convertido en claves para enfrentar los nuevos desafíos del mundo.

5.1. Resiliencia del cine panameño

El cine panameño sigue creciendo y demostrando que es un activo importante en la reactivación económica del país.

Panamá hace presencia internacionalmente con películas y documentales en festivales de cine, cada vez se suman productores estadounidenses y de otras naciones que vienen al país en busca de locaciones para sus próximas películas. Sin embargo, el camino ha sido cuesta arriba para llegar a este nivel de sofisticación, ya que muchos pioneros estaban ansiosos por contar sus historias con presupuestos limitados y unos pocos equipos y actores aficionados. Por ejemplo, en este sentido, en Muñoz-López et al., (Muñoz-Lopez et al., 2011) se realizó un estudio sobre el uso de las tecnológicas y softwares para la iluminación de los espacios escénicos universitarios. Los resultados de la encuesta los ciudadanos arrojó que el 66.7 % considera que si la Universidad equipa con tecnología de punta sus espacios para eventos el nivel de estos mejoraría. En este mismo estudio arrojó que el 84.4 % de los encuestados consideró que si mejora el nivel de los espectáculos mejorará la concurrencia a los espacios escénicos de la Universidad, es decir, en resumen como toda empresa la inversión en recursos tecnológicos es sumamente importante.

Uno de ellos fue Carlos Luis Nieto, un costarricense que realizó cortometrajes sobre los sucesos de Santiago de Veraguas en las décadas de 1930 y 1940 (Admin Destino Panamá, 2019). Según Eric Iglesias, escritor, productor y director de cine panameño hay que lograr la continuidad en el cine panameño, no se pueden desperdiciar esfuerzos porque la situación del país cada vez es más tensa, siempre nos verán como ese mercado que empieza, pero nunca termina. Sin embargo, si los cineastas siguen trabajando duro, continuarán desarrollando e implementando mejores proyectos. También reflexionó acerca de la posibilidad de que producciones internacionales sigan encontrando a Panamá como un lugar atractivo para desarrollarse. Por otro lado, mencionó que el próximo punto sería cuando el propio cine panameño sea comercialmente viable, por lo

que el gobierno debe incluir incentivos gubernamentales, indicó Iglesias (Digital Icray Mond, 2019). En este sentido en Vásquez de Ávila (Vásquez de Ávila, 2005) se indica que no ha tenido jamás el apoyo necesario a excepción de algunos esfuerzos del Grupo Experimental de Cine Universitario GECU y, en otrora, la empresa CINELSA. En este hilo de ideas, en Peleato (Peleato, 2009) se indicó lo siguiente:

Cuando guionistas, directores y productores desarrollen proyectos al amparo de una ley de cine que fortalezca la incipiente actividad cinematográfica, cuando se cree un instituto de cinematografía, cuando inversores públicos y privados – patrocinadores si la palabra gusta más apoyen la producción, cuando se consolide la exhibición en salas de cine, cuando espacios televisivos, radiofónicos, en la prensa escrita y digital sean dedicados al cine – no me refiero a reseñas sino a artículos –, cuando se formen más los profesionales, cuando se potencien las coproducciones, entonces podrá brotar el talento. Si bien el talento excepcional desputa hasta en situaciones adversas, los demás necesitan apoyo para descollar. (Muñoz-Lopez et al., 2011)

6. OPORTUNIDADES PARA CINEASTAS PANAMEÑOS

A pesar, de la pandemia de la COVID-19 y los cambios tanto positivos como negativos que trajo consigo, existen muchas oportunidades para los jóvenes, especialmente para los panameños interesados en el cine. “HBO, HBO Max, Amazon, Apple, Netflix, Hulu, YouTube y un sinfín de streamers están recopilando material de todo el mundo, no solo de Latinoamérica, sino que Latinoamérica tiene unos 600 millones de hablantes del idioma español. Estamos hablando sólo de América, y es este público cautivo el que tenemos que capitalizar. Pero esto no es suficiente para garantizar el éxito de una película; Debe ocuparse de cosas como las promociones y los canales de distribución. Ya no depende sólo del número de fragmentos proyectados sobre el público. Ahora hay sitios de transmisión a considerar. ¿A quién llegan, a quién? ¿Cómo piensas regionalizar tus películas? Y hay otros factores que no puedes controlar, como los desastres naturales o las pandemias (Arjona, 2021).

Por otra parte, los cineastas y MiCultura están unidos para modificar la reglamentación de Ley de Cine. Los aportes al Reglamento de la Ley de Cine ayudarán a actualizar la normativa para mejorar los procesos administrativos, así como fortalecer las bases de la Fundación Nacional del Cine, capacitar y promover proyectos, crear un concurso de cortometrajes,

desarrollar estrategias de mercadeo y distribución de productos cinematográficos panameños y diseñar el Consejo Nacional de Cine (Muñoz, 2023).

Una buena noticia, ha sido que el Cine Universitario del Grupo Experimental de Cine Universitario (GECU) de la Universidad de Panamá (UP), reabrió sus puertas el 2023, esta sala de cine fue fundada en 1978, tiene como iniciativa estimular la reflexión, el estímulo y la creación de una industria cinematográfica nacional (Pérez-Sánchez, 2023).

7. CINE PANAMEÑO Y LA ECONOMÍA NARANJA

De acuerdo a Duran et al., (Durán et al., 2019) las Industrias Creativas y Culturales (o Economía Naranja) son relevantes para nuestro país Panamá debido a que se estima que la industria creativa subyacente, que es una parte de las industrias creativas, produce B/. 1,041.8 millones a la economía de Panamá, representando el 1.2 % de la producción nacional. Esta industria emplea a 103,579 personas (aproximadamente). De esta manera las industrias creativas y culturales son la octava actividad en participación en el empleo nacional. Duran et al., (Durán et al., 2019) indica que el PIB per cápita de las personas que se desempeñan en este sector económico es superior al PIB per cápita nacional. Adicionalmente a que el vínculo con la innovación, le permite ser una industria dinámica y latente en otras actividades.

Las exportaciones de las industrias creativas incluyen el valor total de las exportaciones de bienes y servicios tangibles e intangibles de cada sector creativo (Rodríguez-Oliva y Luzardo, 2018). Las exportaciones de bienes creativos están compuestas por películas cinematográficas. Las industrias creativas tienen externalidades positivas para la sociedad en general. El concepto de externalidades corresponde al costo que afecta a un tercero que no paga por este beneficio. Las externalidades pueden ser positivas o negativas (Bebey-Álvarez y Guevera-Cedeño, 2021). Por ejemplo, en el caso de la industria cinematográfica hay un derrame cultural sobre la sociedad en general, contribuye a la valorización de la marca país, fomenta la elección de carreras universitarias en el sector creativo de la industria audiovisual.

8. APOYO DE MICULTURA A CINEASTAS PANAMEÑOS

En 2012 se creó la Dirección General de la Industria Cinematográfica y Audiovisual para proteger y ayudar a crecer esta industria ofreciendo incentivos que han ayudado a muchos talentos emergentes (Admin Destino Panamá, 2019) Como parte de las estrategias para fortalecer la industria cinematográfica en Panamá, el Ministerio de Cultura (MiCultura) a través del Fondo Cine de la Dirección Nacional de Cine (Dicine) que se observa en la figura 2, apoyó los quince proyectos seleccionados durante la convocatoria hecha en el año 2021.

De esta forma, MiCultura, luego de recibir proyectos de representantes de festivales de cine y profesionales del cine y los medios audiovisuales, los seleccionó en base a consideraciones técnicas y de factibilidad, con la condición de que presentaran informes de gastos y concluyeran sus obras.

Con el apoyo que brindó esta entidad, se promovió el desarrollo del cine a través de la formación de talentos panameños en diversos campos y el cumplimiento de los objetivos del Estado en los campos de la cultura, la sociedad y el turismo y la economía, ya que el cine es una herramienta de transformación social y un medio de transmisión cultural (Rodríguez, 2023b).



Figura 2. Apoyo al desarrollo cinematográfico por parte de una entidad pública (Ministerio de Cultura, 2022).

8.1. Impulsos de MiCultura

El Ministerio de Cultura (MiCultura), a través de la Dirección de Cine, integra nuevos festivales, proyecciones de cine, talleres y proyectos de

laboratorio de Centroamérica y el Caribe en la promoción, apoyo y fortalecimiento del desarrollo de la industria cinematográfica en Panamá.

Como parte de las estrategias de revitalización de la industria de Panamá, se han asignado recursos para avanzar en 15 proyectos seleccionados durante la convocatoria de marzo del año 2021, Thriller Panamá, Chiriquí Metoo Fest Short Film Festival, Jumara International Original Film Festival en Panamá, Spectator School y Afro Film Festival en Colón se sumaron a la lista de eventos cinematográficos que se realizaron como parte del cine.

Las nuevas iniciativas notables incluyen el principal laboratorio de desarrollo de proyectos cinematográficos en Centroamérica y el Caribe, la residencia del primer guionista en Panamá, el distrito de cine de San Miguelito y el autor del documental. De igual forma se apoyará a IFF Panamá, Festival Internacional de Cortometrajes Hayah, Festival Internacional de Documentales Acampadoc, Festival de Cine Pobre Panalandia, Festival Ícaro, Societe Training Workshop GECU (Consortio Experimental de Universidades Cinematográficas), Panamá por honorarios Animación y Festival Internacional de Banaba para Derechos humanos.

Con este tipo de iniciativas se enfatiza el desarrollo del cine formando talentos panameños en diversos campos y logrando metas estatales en el ámbito cultural y social. Medios de transmisión de estereotipos culturales. De igual forma, DICINE entrega al sector de la producción cinematográfica el apoyo del Fondo Nacional de Cine, el cual se desembolsa anualmente (Rodríguez, 2023a).

Promoción del cine panameño en Colombia

La Embajada de Panamá en Colombia, en el marco del PPT-SICA, en cooperación con las embajadas de Honduras, Guatemala, El Salvador y Costa Rica, organizaron la primera presentación audiovisual en Centroamérica, con el objetivo de promover la biodiversidad cultural y artística disponible para la región como se observa en la figura 3.



Figura 3. Promoción del cine panameño. **Fuente:**
<https://mire.gob.pa/>

La muestra audiovisual de la promoción tuvo lugar durante todo el mes de junio en el Centro Cultural Gabriel García Márquez. Estuvo lleno de documentales, cortometrajes y cine centroamericano, con comedias, dramas, cine infantil, temas sociales de interés.

El 2 de junio de 2022 a las 17:00 horas se realizó en el Centro Cultural el evento de lanzamiento de esta muestra cinematográfica, acompañado de una presentación (virtual) de Ilka Aguilar, secretaria ejecutiva de Turismo del SICA, titulada “El Turismo desde una Impresión Regional” (Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá, 2022).

9. MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio de tipo descriptivo a través de la recopilación de datos y del uso de herramientas matemáticas, estadísticas e informáticas para medir los resultados, ya que, el proyecto buscaba proporcionar información sobre las oportunidades que existen para los cineastas panameños.

9.1. Población y muestra

La población de este estudio fueron los productores participantes del Concurso Fondo cine 2021 y los datos tomados de las estadísticas de la Dirección nacional de cine del año 2021 (Ministerio de Cultura, 2022). La muestra fue de 9 productores participantes del concurso de cine, los

participantes formaron parte de este estudio cuantitativo de tipo descriptiva.

El muestreo se realizó de manera no probabilístico, de tipo por conveniencia. En primera instancia, se realizó de esta forma porque existía un límite de tiempo para realizar la investigación y se contaba con una población pequeña, además, las muestras de la población seleccionadas estaban convenientemente disponibles para el investigador de este proyecto.

9.2. Pasos de la investigación

Luego de identificar la población objetivo y la muestra seleccionada, se les envió la información a los participantes con la finalidad de que estuvieran anuentes acerca de los objetivos de la investigación. Todos los participantes fueron invitados a participar en la etapa cualitativa y luego los participantes interesados fueron contactados para una entrevista. Se realiza la acotación de que todos los participantes mostraron interés por cooperar y ser parte de esta investigación.

9.3 Materiales

Cuestionario mixto. Está integrado por tres (3) preguntas cerradas o semicerradas y otras abiertas. A continuación se presenta el listado de las preguntas:

1. *¿Cree usted que el arte es subjetivo a los ojos de quien lo ve?*
2. *En una escala del uno (1) al cinco (5), siendo el número uno la representación de escasas oportunidades y cinco las suficientes oportunidades. ¿Considera usted que existen suficientes oportunidades para los cineastas panameños?*
3. *Considera usted que el cine panameño debería ser producido con el objetivo de colocarlo en el mercado de exportación.*

Entrevista a profundidad. La entrevista cualitativa a profundidad contenía preguntas sobre la resiliencia del cine panameño y el efecto de incluir nuevos proyectos. Adicionalmente, se hicieron preguntas para saber si actualmente se sienten orgullosos de ser cineastas panameños y del aporte cultural que realizan.

9.4. Sistema de tratamiento de datos

En cuanto a elaboración de la base de datos, los softwares utilizados para la recolección de datos Google Forms, Google Meets y cuentas de correos electrónicos de Gmail para contactar a los participantes de la investigación. Los Formularios de Google es un software de administración de encuestas que se incluye como parte del conjunto gratuito Google Docs Editors basado en la web que ofrece Google. La aplicación web permite a los usuarios crear y editar encuestas en línea mientras colaboran con otros usuarios en tiempo real. La información recopilada se puede ingresar automáticamente en una hoja de cálculo (Google, 2023),(Wikipedia, 2023).

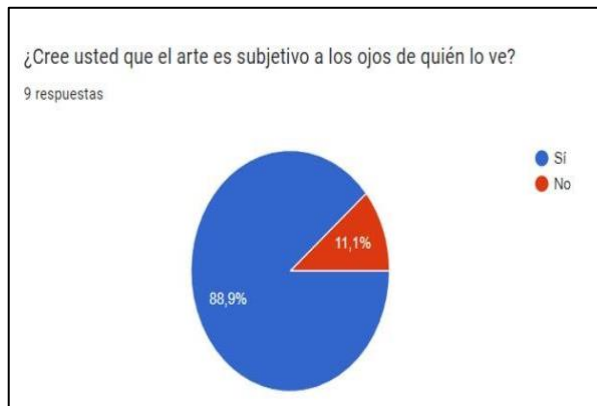
9.5. Aspectos éticos

Como jóvenes universitarios responsables, se es consciente de que las actividades de investigación científicas y tecnológicas aportan contenido de calidad a la sociedad que es tomado como referencia para realizar cambios que mejorar la calidad de vida y relación con el entorno. Con relación a esto, se debe respetar la propiedad intelectual de las personas, en esta investigación se encuentran todas las citas, fuentes de imágenes y referencias correspondientes de los textos consultados, de esta forma esperamos que nuestros resultados y conclusiones también sean respetados. Exhortamos a todos los investigadores, a cumplir con las normas éticas, si bien es cierto, es un tema que genera discusión, se debe empezar por aspectos básicos para seguir promoviendo culturas éticas que beneficien a la comunidad científica.

10. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

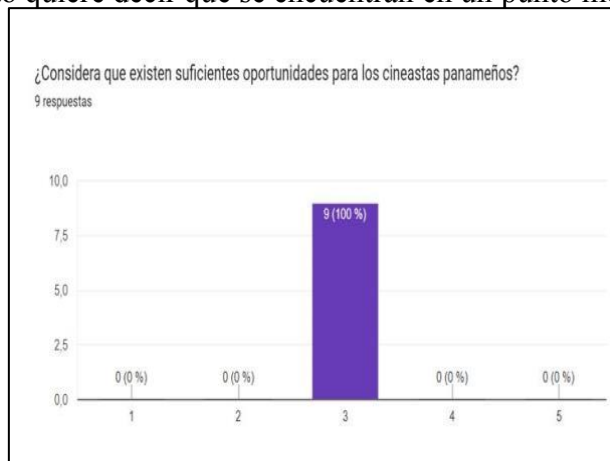
Datos obtenidos del cuestionario mixto

Con la aplicación del cuestionario mixto se obtuvieron los siguientes datos: al realizar las siguientes preguntas a los participantes del estudio: *¿Cree usted que el arte es subjetivo a los ojos de quien lo ve?* En la gráfica 1 se observan los resultados, según el 88,9 % de los encuestados cree que el arte es subjetivo a los ojos de quién lo ve, esto quiere decir que ellos como productores están anuentes de que según el criterio que tenga el cinéfilo o cinéfila valorará el producto cinematográfico así sea nacional o internacional. Mientras que el 11,1 % cree que esto no es así.



Gráfica 1. Respuesta de los participantes.

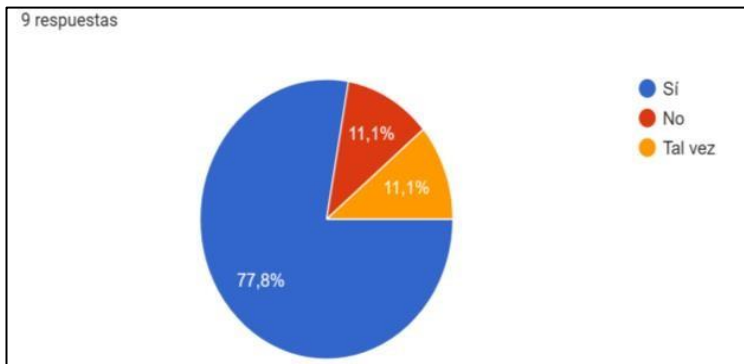
En una escala del uno (1) al cinco (5), siendo el número uno la representación de escasas oportunidades y cinco las suficientes oportunidades. ¿Considera usted que existen suficientes oportunidades para los cineastas panameños? El 100 % de los encuestados considero una calificación de 3 con respecto a las oportunidades que existen para los cineastas, esto quiere decir que se encuentran en un punto medio.



Gráfica 2. Respuesta de los participantes acerca de las oportunidades existentes.

Tomando en cuenta que en el año 2021 el escritor, productor y director de cine panameño Eric Iglesias señaló que, <<el cine nacional estaba creciendo y que no debía retroceder>> (Pérez-Sánchez, 2021). A los encuestados se les pregunto si estaban de acuerdo de que el cine panameño

debería ser producido con el objetivo de colocarlo en el mercado de exportación. Como se observa en la gráfica 3, un 77,8 % concuerda en que si se debe pensar en producir proyectos cinematográficos para exportarlos y un 11,1 % opina que no y el otro 11,1 % opina que tal vez sería una alternativa el objetivo de exportar.



Gráfica 3. Opinión sobre exportar proyectos de cine panameño.

Análisis cualitativo

A través de entrevistas cualitativas realizadas a nueve (9) participantes se analizaron sus experiencias personales, y opiniones relacionadas al cine panameño. Los resultados fueron los siguientes:

- **Relación entre la disciplina y los obstáculos que se le presentan a los cineastas panameños.** En definitiva, en cualquier rubro se presentan obstáculos, pero para ser cineasta en Panamá se requiere de mucho amor a la profesión y de disciplina ya que, son numerosos los obstáculos que se presentan, también que los panameños consumen cine extranjero en su mayoría. Los participantes de la entrevista a profundidad comentaron que se trabaja por disciplina en este rubro en Panamá debido al poco apoyo que existe. Sin embargo, los obstáculos han hecho que su amor por el arte sea cada vez más fuerte, por ende, los autores de este artículo de investigación consideramos que los cineastas panameños son extremadamente resilientes.
- **Bajo consumo del cine panameño.** El público cineasta menciona que existe poca promoción de los proyectos debido a los pocos recursos económicos. En este mismo sentido, los panameños no muestran interés por el cine local y prefieren consumir visualmente el producto de los cineastas internacionales.

- **Esfuerzos para mejorar el cine panameño.** Todos los entrevistados concordaron en que, se puede seguir creciendo con el esfuerzo de todos los panameños. Ellos necesitan que los habitantes de este país reconozcan el trabajo que ellos realizan. Además, se deben establecer las bases en las escuelas y promover la cultura y el amor por la historia de nuestro país.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el estudio de la resiliencia y oportunidades para cineastas en Panamá, del presente proyecto se obtuvo información necesaria y suficiente para llegar a las siguientes conclusiones:

- La actividad de la producción cinematográfica es una ventana de oportunidad para la economía naranja en Panamá. Esta debe pensarse para ambos mercados, el nacional e internacional para ellos se requieren inversiones en tecnologías, formación de recurso humano, recursos económicos, financieros, logísticos, legales entre otros.
- El presente estudio realiza una exploración sobre la percepción con relación a las oportunidades que existen para los cineastas. Se indagó el por qué el cine panameño no es valorado por la propia población. Los resultados arrojan que existen oportunidades, pero es un rubro lleno de obstáculos, principalmente porque no existe una cultura en los panameños que los haga sentirse atraídos por el cine local, ya que, no es promocionado debido a los pocos recursos que reciben para este fin. Si bien, es cierto el gobierno panameño, específicamente MiCultura brinda apoyo económico a los cineastas para producir, los fondos destinados a promoción y mercadeo de los proyectos de cine son escasos o nulos en comparación al cine importado que llega a Panamá. Mencionado lo anterior, se necesita crear y fomentar una cultura de cine que debe ser construida desde las escuelas, ya que, el esfuerzo que realizan los cineastas es enorme y necesitan que este sea reconocido. Finalmente, se comprendió que los cineastas han desarrollado una resiliencia cultural, porque tienen la capacidad de recuperarse, retener la estabilidad, adaptarse y transformarse frente a los cambios y las diversas adversidades.
- El estudio tiene como ventaja el ser un estudio mixto, es decir, ser cuantitativo y cualitativo. Realizarlo de esta manera permite la oportunidad de conocer más a fondo las experiencias de los cineastas. El tiempo dedicado a este estudio resultó ser una limitante, ya que, se

debe cumplir con los requerimientos y ser responsables con el tiempo que nos brindarían los encuestados.

- El análisis y la discusión de los resultados obtenidos en el presente artículo han mostrado que el cine panameño tiene la capacidad de recuperarse y adaptarse frente a las adversidades y los obstáculos. Esta característica esencial del cine panameño permite que los profesionales en el rubro cultural o cinematográfico continúen la investigación, profundicen y promuevan soluciones que beneficien a los cineastas panameños.
- Este estudio impacta a la comunidad científica porque busca comprender un comportamiento cultural y real que no ha sido lo suficientemente estudiado en Panamá. En definitiva, se debe promover una cultura que beneficie a todos los cineastas en Panamá.

AGRADECIMIENTOS

A los nueve participantes del CONCURSO FONDO CINE 2021, por mostrar gran disposición para participar de la investigación. A la profesora Dra. Aranzazu Berbey-Alvarez por su dedicación y asesoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Admin Destino Panamá. (2019). *La evolución del cine en Panamá*. Destino Panamá. <https://destinopanama.com.pa/2019/04/04/la-evolucion-del-cine-en-panama/>
- Argentina.gob.ar. (2022). *La plataforma Contar presenta una muestra de Cine Panameño*. Noticias. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-plataforma-contar-presenta-una-muestra-de-cine-panameno>
- Arjona, E. (2021, August 8). Crecen las oportunidades para hacer cine en Latinoamérica. *La Estrella de Panamá*. Crecen las oportunidades para hacer cine en Latinoamérica
- Asamblea Nacional de Panamá. (2007). *Ley N°36 del 19 de julio del 2007 Que fomenta la industria cinematográfica y audiovisual* (Issue 25798, pp. 1–2). Gobierno de Panamá. <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/25841/5645.pdf>

- BannabáFest. (2022). *Homenajeados 2022 – Pioneros del Cine Panameño*. El Festival Internacional de Cine de Derechos Humanos de Panamá. <https://bannabafest.com/pioneros/>
- Berbey-Álvarez, A., y Guevera-Cedeño, J. (2021). Chapter 17: Railway Engineering: Timetable Planning and Control, Artificial Intelligence and Externalities. In M. Adriana Peña Pérez Negrón (Universidad de Guadalajara, Mexico) and Mirna Muñoz (CIMAT - Unidad Zacatecas (Ed.), *Latin American Women and Research Contributions to the IT Field* (p. 25). GI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7552-9>
- Castillo, R. (1981). *Historia del cine en Panamá*. <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UP.56298>
- Ciudad del saber. (2022). *Ciudad del Saber y Mansa Productora, dejan huella en el cine panameño*. Cooperación y Solidaridad. <https://ciudadelsaber.org/prensa/ciudad-del-saber-y-mansa-productora-dejan-huella-en-el-cine-panameno/>
- Cortés, M. L. (2011). *Historia del cine panameño*. Diccionario Del Cine Iberoamericano. <https://ibermediadigital.com/ibermedia-television/contexto-historico/historia-del-cine-panameno/>
- Del Vasto, C., y Soberón-Torchia, E. (2003). *Breve historia del cine panameño 1895-2003* (CIMAS (ed.); 1st ed.). CIMAS. <https://ulatina.metabiblioteca.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=6853>
- Digital Icray Mond. (2019, July 19). El cine panameño tiene que estar diseñado para el mercado de exportación. *Periódico Digital de Las Américas*, 1.
- Durán, R., Piper, R., y Tam, N. (2019). *Estudio de caso. Las Industrias Creativas y Culturales en Panamá (o la “Economía Naranja”)* (p. 26). Centro Nacional de Competitividad. <https://cncpanama.net/bitstream/handle/123456789/456/11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Editora Panamá América. (2023). *Cine panameño*. Tema. <https://www.panamaamerica.com.pa/tema/cine-panameno>
- Enlace empresarial. (2020). *Cine panameño*. Atraidos Por La Cultura y El Cine Latinoamericanos. <https://www.enlaceempresarialcciap.com/tag/cine-panameno/>
- Festival internacional de cine de la Villa de Los Santos. (2022). *Documentales panameños y centroamericanos se consolidan en alianza con el Caribe, la Amazonia y Francia*. Actualidad. <https://www.acampadoc.com/>
- Flores-Martos, J., y Martínez-Mauri, M. (2021). Los Medios De Comunicación Indígena Y Afro En América Latina Mediaciones Indígenas En El Espacio Audiovisual : Películas , Series Y Videoclips Indigenous Mediations in the Audiovisual Ground : Films , Series and Video Clips. *Disparidades. Revista de Antropología*, 76(2), 1–7. <https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/download/900/1077>
- Fundación iff Panamá. (2022). *Cine es vida*. Tu Festival. <https://iffpanama.org/>
- González-Arroyo, R. (1992). *El cine en Panamá (1906- 1992) Estudio Descriptivo* (p. 133). Universidad de Panamá. <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UP.56300>
- Google. (2023). *How to use Google Forms*. Google Docs Editors. https://support.google.com/docs/answer/6281888?visit_id=638087907323853643-2684700371yrd=1
- Gorrichategui, J. (2009). *Propuesta de creación del centro de producción televisiva gubernamental (CPROTEG) y su importancia en la divulgación institucional* [Universidad de Panamá]. <http://up-rid.up.ac.pa/639/1/070195g68.pdf>
- Horna-Dolande, J. (2005). *El guión en la producción de películas de ficción para cine o televisión en Panamá* (p. 254). Universidad de Panamá. http://up-rid.up.ac.pa/3595/2/joaquin_horna.pdf

- Horna-Dolande, J. (2018). Acerca de la historia del cine panameño. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/cafe-estrella/cine/181028/cine-acerca-historia-panameno>
- Izard-Martínez, G. (2021). > The Jumara Festival of Panamá : Cinema and Body in Motion >. *Revista de Antropología e Arte*, 11(1), 152–170. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/download/16614/11433>
- Latinol Com. (2017). *El cine panameño continúa evolucionando*. Cine. <https://www.latinol.com/cine/el-cine-panameno-continua-evolucionando/71265.html>
- Lukens, S. (2021). Latin america in cinema and television of the americas: An Analysis of how latin america is portrayed in inter-american cinema and the impact of these representations. *Portales*, 5(I), 1–23. <https://journals.library.columbia.edu/index.php/portales/article/download/7661/4069>
- Ministerio de Cultura. (2022). *Estadísticas de cine. Concurso Fondo cine 2013-2022* (p. 10). Dirección Nacional de Cine. <https://micultura.gob.pa/wp-content/uploads/2022/02/10.3.-Estadisticas-D.-Cine-Ene-2022.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá. (2022). *Panamá promueve cine panameño en Colombia*. Mire PANamá. <https://mire.gob.pa/ministerio/panama-promueve-cine-panameno-en-colombia/>
- Mujer. (2023). *Cine panameño*. Temas. <https://www.mujer.com.pa/temas/cine-panameño>
- Muñoz-Lopez, J., Berbey-Alvarez, A., y Bazurto-Roldan, J. (2011). *Diseño de iluminación escénica asistido por computadora de la sala de conciertos y del teatro de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabi (ULEAM)* [Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabi (ULEAM)]. https://www.researchgate.net/publication/335735489_Disenio_De_Iluminacion_Escenica_Asistido_Por_Computadora_De_La_Sala_De

Conciertos_Y_Del_Teatro_De_La_Univesidad_Laica_Eloy_Alfar_o_De_Manabi_ULEAM

Muñoz, E. (2023). *Cineastas y MiCultura unidos para modificar reglamentación de Ley de Cine*. Cine. <https://micultura.gob.pa/cineastas-y-micultura-unidos-para-modificar-reglamentacion-de-ley-de-cine/>

Nacionales. (2019). *La Universidad del Arte Ganexa presenta la primera escuela de Cine en Panamá*. Periódico El Panamamerica. <https://www.panama24horas.com.pa/panama/la-universidad-del-arte-ganexa-presenta-la-primera-escuela-de-cine-en-panama/>

Orobitg, G. (coord. . (2020). Medios Indígenas. In Iberoamericana (Ed.), *Teorías y experiencias de la comunicacion indigena en América Latina*. Iberoamericana. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/43328/external_content.pdf?sequence=1#page=213

Peleato, F. (2009). Panamá a orillas del cine. *Cultural Maga*, 63(1), 75–76. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/maga/article/download/834/850>

Pérez-Sánchez, Y. (2021). *Eric Iglesias: 'El cine panameño debe pensarse para el mercado de exportación*. Cultura. <https://www.laestrella.com.pa/cafe-estrella/cultura/210927/eric-iglesias-cine-panameno-debe>

Pérez-Sánchez, Y. (2023). El cine universitario vuelve renovado y reabre sus puertas este verano. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/cafe-estrella/cultura/230120/cine-universitario-vuelve-renovado-reabre-puertas-verano>

Programa ibermedia. (2020). *Etiqueta: cine panameño*. El Espacio Audiovisual Iberoamericano. <https://www.programaibermedia.com/etiqueta/cine-panameno/>

Rivera, P. (1972). *Apuntes para la historia del cine en Panamá* (p. 8). <https://almena.uva.es/discovery/fulldisplay?docid=alma9910022996>

49705774ycontext=Lyvid=34BUC_UVA:VU1ylang=esysearch_scope=MyInstitutionyadaptor=Local Search Engineytab=LibraryCatalogyquery=any,contains,PCEyoffset=10

Rodríguez-Oliva, L., y Luzardo, A. (2018). *Economía creativa en América Latina y el Caribe. Mediciones y desafíos* (p. 65). BID. <http://www.iadb.org>

Rodríguez, Y. (2023a). *MiCultura impulsa nuevos proyectos para industria de cine*. Cine. MiCultura impulsa nuevos proyectos para industria de cine

Rodríguez, Y. (2023b). *MICULTURA otorga fondos en apoyo a cineasta de Panamá*. Cine. <https://micultura.gob.pa/micultura-otorga-fondos-en-apoyo-a-cineastas-de-panama/>

Soberón-Torchia, E. (2020). Panamá en el cine internacional del siglo XX. In *Hipocampo* N°0 (p. 22). <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/hipocampo/article/download/207/271>

Stevenbsav. (2023). *Historia del cine panameño*. Timeslines. <https://www.timetoast.com/timelines/historia-del-cine-panameno>

Tvn 2. (2022). *Cine panameño*. Temas. <https://www.tvn-2.com/temas/cine-panameno/>

UMECIT. (2023). *Licenciatura en producción audiovisual con énfasis en radio y televisión con salida intermedia del técnico en producción audiovisual*. Plan de Esudio. <https://umecit.edu.pa/grado-licenciaturas/facultad-de-tecnologia-construccion-y-medio-ambiente/licenciatura-en-produccion-audiovisual-con-enfasis-en-radio-y-television/>

UNACHI. (2023). *Licenciatura en Comunicación Social y Tecnología Audiovisual*. Facultad de Comunicación Social. http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/fac_comunicacion/Lic_Comunicacion_y_Tecnologia_Audiovisual_Diurno.pdf

- Universidad de Panamá. (2023a). *Centro de formación. Talleres. Grupo Experimental de Cine Universitario*.
<https://www.gecupanama.org/talleres>
- Universidad de Panamá. (2023b). *Cine. Semanario La Universidad*.
<https://launiversidad.up.ac.pa/cine>
- Universidad de Panamá. (2023c). *Licenciatura de Producción y Dirección de Radio, Cine y Televisión. Plan de Estudios*.
<https://faccomunicacion.up.ac.pa/sites/faccomunicacion/files/archiving-comunicacion/lic/PLAN AUDIOVISUAL.pdf>
- Universidad de Panamá. (2023d). *Maestría en producción, dirección televisiva y cinematográfica* (p. 2). Universidad de Panamá.
<https://faccomunicacion.up.ac.pa/postgradosyMaestrias>
- Universidad del Arte. Ganexa. (2022). *Oferta académica 2021-2022. Licenciatura en artes cinematográficas (Resolución N °ECTF 18-16)* (p. 15). Universidad del Arte Ganexa. <https://ganexa.edu.pa/wp-content/uploads/2018/12/licenciatura-artes-cinematograficas-2021-2022-Ganexa.pdf>
- Universidad Latina de Panamá. (2019). *Licenciatura en publicidad y mercadeo con énfasis en producción de video digital. Plan de Estudios*.
<https://www.ulatina.edu.pa/wp-content/uploads/2022/06/ULATINA-GRADO-BROCHURE-LIC-PRODUCCION-VIDEO-DIGITAL-MAYO-2022.pdf>
- Universidad Santamaría la Antigua. (2004). *Licenciatura en ciencias de la comunicación social* (pp. 1–7). USMA. Licenciatura de Producción y Dirección de Radio, Cine y Televisión
- Vallarino, J. (2022, December 30). Los cines en nuestra infancia y juventud. *Epocas. La Prensa*, 4–5.
<https://multimedia.corprensa.com/multimedia/catalogos/2022-12-30/epoca/4/>
- Vallejo, A. (2018). Festivales de cine documental en Iberoamérica: una cartografía histórica. *Cine Documental*, 18(January 2018), 144–171.

https://www.researchgate.net/profile/Aida-Vallejo-Vallejo/publication/340081608_Festivales_de_cine_documental_en_Iberoamerica_una_cartografia_historica/links/5e7613e8299bf1892cf_d5cfb/Festivales-de-cine-documental-en-Iberoamerica-una-cartografia-historica.

Vásques de Ávila, V. (2005). Los medios de comunicación social en Panamá: antecedentes, situación y perspectiva hacia el nuevo milenio. Un análisis crítico. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 0(7), 21. <https://doi.org/10.15198/seeci.2001.7.21-35>

Wikipedia. (2023). *Formularios de Google*. Fundación Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Formularios_de_Google

ENVÍO DE ORIGINALES

TRIM es una revista internacional y multidisciplinar, editada en formato digital, y de libre acceso, por el Centro "Tordesillas" de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Valladolid.

Se publicarán trabajos en los que se presenten resultados de investigación, en diferentes ámbitos de conocimiento. Las aportaciones deben ser originales e inéditas. No se aceptarán artículos que hayan sido publicados en otro lugar.

Los textos podrán remitirse en español o portugués, acompañados de un breve resumen y un máximo de cinco palabras clave, tanto en la lengua del artículo como en inglés, lengua en la que también se proporcionará el título del artículo.

Se enviarán en formato digital, mediante la plataforma OJS a través de la web de la revista: <https://revistas.uva.es/index.php/trim>

Es responsabilidad del autor verificar el correcto formato de su texto. Los trabajos que no se adapten a la citada plantilla no serán sometidos a revisión para su posible publicación.

Pueden ponerse en contacto con *TRIM* en la siguiente dirección de correo electrónico: revista.trim@uva.es

Imágenes e ilustraciones:

Cada artículo podrá ser acompañado de hasta un máximo de 10 imágenes.

Fotografías, ilustraciones, tablas y gráficos se incorporarán en su correspondiente archivo gráfico (formato jpeg o tiff) y acompañadas de un archivo de texto con sus correspondientes pie de foto.

Estos archivos deberán poseer una resolución que permita su correcta reproducción y el autor deberá asegurarse de que cuentan con los permisos necesarios para su reproducción y distribución según la licencia CC de la revista.

