



<https://pixabay.com/es/diferentes-nacionalidades-los-ni%C3%B1os-1743392/>

Depósito Legal: ML-34-2017

ISSN: 2530-934X

Volumen 3, 2019

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN “INNOVACIÓN CURRICULAR EN
CONTEXTOS MULTICULTURALES” (HUM358)
Universidad de Granada**

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR

Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA

M.^a Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

SECRETARIA

Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS

Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)

Ana María Fernández Bartolomé (Universidad de Granada, España)

Manuel García Alonso (Universidad de Granada, España)

M.^a del Mar Ortiz Gómez (Universidad de Granada, España)

Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)

Francisca Ruiz Garzón (Universidad de Granada, España)

Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)

Dra. Dimitrinka Níkleva (Universidad de Granada, España)

Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Granada, España)

Dr. Eulogio García Vallinas (Universidad de Cádiz)

Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)

Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)

Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)

Dra. Francisca Valdivia Ruiz (Universidad de Málaga, España)

Dr. Javier Sánchez Perona (CSIC, España)

Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)

Dr. José Miguel García Ramírez (Universidad de Granada, España)

Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)

Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)

Dra. María del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España)

Dra. M.^a Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)
Dra. M.^a Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dr. Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid, España)
Dra. M.^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Ruth Vilà Baños (Universidad de Barcelona, España)
Dra. Silvia Corral Robles (Universidad de Granada, España)
Dra. Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Ana Paula Couceiro figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dr. Andrea Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Emilia Osabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Gusravo Flórez-Mojica (Universidad Popular del Cesar, Colombia)
Dr. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Jose Leonardo Rolim de Lima Severo (Universidad Federla de Paraíba, Brasil)
Mr. Josh Josh d. Prada. (Texas Texh Universitay, Estados Unidos)
Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)
Katarzyana Popek-Bernat (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
María Gloria Franco (Universidad de Madeira, Portugal)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molinse, Italia)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dr. Mohamed Nouri (Instituto de la Paz y los Conflictos, Marruecos)
Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)
Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Baliani (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Sophie Brigitte Pelissier Chaze (Université de Picardie Jules Verne, Francia)
Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)

ASISTENCIA EDITORIAL / MAQUETACIÓN Y MONTAJE

José Fernando Esteban Vicente (España)
Laura Teresa Gallardo Jiménez (Profesora del IES Enrique Nieto, Melilla, España)
Rocío Madolell Orellana (Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema
Campus Universitario de Melilla
C/ Santander, 1 - 52017 Melilla
Teléfono: 952698700
Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es
Web: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales”
(HUM358)
Web: <http://hum358.ugr.es/>
Depósito Legal: ML-34-2017
ISSN: 2530-934X

PATROCINADORES

Editorial Universidad de Granada (<https://editorial.ugr.es/>)
Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada
(<http://calidad.ugr.es/>)
Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada
(<https://investigacion.ugr.es/>)

EDITORIAL

Cultura. 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

(RAE, 2018)

Culture. The way of life, especially the general customs and beliefs, of a particular group of people at a particular time.

(Cambridge Dictionary, 2019)

Culture. III. À propos des productions de l'esprit et des valeurs qui les accompagnent. 1. Ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation.

(Académie Française, 2018)

Cultura. Conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade: cultura inca; a cultura helenística. Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas.

(Dicio, 2018)

Valgan estas definiciones en las lenguas de la revista para introducir el editorial de este número de *Modulema*, pero no es intención nuestra enfatizar sobre lo que está abundantemente dicho del concepto más antropológico de *cultura* (lat. *cultūra*), sino traer a estas líneas una variedad de subconceptos relacionados con el contenido de las anteriores definiciones. Y es que no por referirse al término primario sobre el que se construye esta revista, *cultura*, que subyace en la diversidad cultural plasmada en sus artículos, se han de relegar aquellos elementos que dan vida a nuestra identidad.

Si bien la expresión del diccionario inglés -uno entre muchos- es, además de bella, integradora de todo lo que supone una cultura: “the way of life” (Cambridge Dictionary, 2019), vuélvase a leer la acepción recogida de la Academia Francesa, que se adecua más a la intención de este editorial, es la entrada más explícita de entre las expuestas y que, como señalan los académicos galos, bebe simultáneamente de dos términos procedentes de mundos emparentados histórica y filogenéticamente, el germano y el anglosajón: “Au sens III, [*culture*] a subi l'influence conjuguée de l'allemand *Kultur* et de l'anglo-saxon *culture*” (Académie Française, 2018). Igualmente, como germanismo aparecerá nuestro adjetivo *cultural* en el mismo siglo XX, aunque ya teníamos en la lengua española la voz *cultura*, documentada por primera vez en 1515 de la pluma del humanista Pedro Fernández de Villegas (Corominas & Pascual, 1980, p. 289). Al leer esos elementos que constituyen la cultura, inevitablemente llevan a pensar en la clasificación que de este concepto hicieron Miquel y Sans (1992), matizada más tarde por Miquel (2004); en ambos momentos esta categorización fue motivada para su aplicación en el aula de idiomas. En primer lugar, encontramos *Cultura* (con C mayúscula) y *cultura* (con c minúscula), la primera hace referencia a aquellos datos histórico-geográficos, literarios y de las bellas artes que se identifican con una sociedad, por lo que también recibirá la denominación de *cultura legitimada*, siendo la que mayor atención recibía antaño en las aulas de idiomas. La segunda, o *cultura esencial*, está formada por esos elementos del día a día característicos de la misma sociedad, sean materiales (indumentaria, alimentación...) sean simbólicos o espirituales (comportamientos, valores, creencias...), que, si bien apenas aparecían en los libros -aunque van asomándose cada vez más desde el auge del enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas, allá por finales de la década de 1960-, permiten al recién llegado que los conozca, integrarse de forma efectiva en el grupo nativo. Esta dicotomía procede de la germana *Kultur / kultur*, traducida en francés como *civilisation* (Cultura) y *culture* (cultura) (Estévez Coto y Fernández, 2006), y con la que Unamuno (1913) ironiza (a propósito de *Kultur*).

Pero encontraremos un tercer tipo: la *kultura* (con K) que identifica a lo marginal, a los elementos propios de un grupo determinado y que no pueden vincularse con la sociedad en general, como puede ser, por ejemplo, la estética, en sus más diversas expresiones, de un grupo urbano. De esta forma, una persona con *kultura* es capaz de reconocer diferentes registros para poder adaptarse a una situación comunicativa concreta.

Por otra parte, Cerrolaza (1996, citado por Navarro, 2009, p. 85) distingue entre la *cultura enciclopédica*, por la que podemos considerar culta a una persona y que coincide con la *Cultura*, y la *cultura epidérmica*, que es la adquirida inconscientemente desde la infancia y se interpreta como pautas de comportamiento, relaciones con los demás, las normas sociales, el concepto de belleza, de tiempo..., podría compararse al concepto anterior de *cultura*. Y un tercer tipo que sería la *cultura lingüística o pragmática*, que incluye la forma de expresión de una comunidad; su desconocimiento es el origen de no pocos malentendidos culturales, menos aceptados que los errores lingüísticos por los nativos de una cultura, es el caso de la expresión de la modestia, la cortesía, los turnos de palabras...

En relación con la diferente forma de manifestación de un grupo social, desde el punto de vista antropológico, no existen culturas mejores ni peores, ni nadie está predestinado a ninguna concreta, los genes no tienen nada que hacer aquí, pero sí el grupo de origen de cada cual, porque supone una herencia social que permite y garantiza la cohesión del grupo, de la misma forma que lo hace su lengua. De ahí que exista tanto recelo cuando se percibe como peligroso para esa unión el acercamiento de elementos extraños al grupo.

El concepto de *hábitus*, procedente de Bourdieu (1979), está relacionado con esta herencia al referirse al esqueleto de principios conscientes y subconscientes procedentes del pasado, que se transmiten a través de la familia, la escuela y las redes sociales en las que se desenvuelve la persona. Es el bagaje cultural (de cultura con c o *cultura epidérmica*) que poseemos cada uno y que, por medio de nuestra propia experiencia, nos hace generar una concepción muy personal de la realidad que nos rodea y, en consecuencia, una actitud particular hacia todo lo que no es nuestra cultura materna, en forma de conciencia subjetiva, lo que Goodenough (1981) denominará *propiospecto*; en otras palabras, este se constituye a partir de un cúmulo de elementos cognoscitivos y afectivos emanados de las propias vivencias que determina nuestra perspectiva de lo ajeno a nuestra cultura.

En este número de *Modulema* el lector puede encontrar investigaciones de diversa naturaleza que tienen como objeto de estudio elementos que podríamos incluir, sobre todo, dentro de la *cultura* (con c) o *cultura esencial* que mueve a la sociedad. En consecuencia, suponen un aporte más de nuestros autores para la transferencia del conocimiento social, dada la relevancia y el impacto que puede ejercer sobre distintos ámbitos. No es sino una parte importante de nuestra tarea científica, no

solo de cada una de las autorías de este número, sino de la propia revista *Modulema*, que asume su papel de atalaya en este proceso de difusión del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Académie Française (2018). *Dictionnaire de l'Académie française* (9.^e édition). Recuperado de <https://academie.atilf.fr/9/>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Édition de Minuit.
- Cambridge Dictionary (2019). Cambridge, RU: Cambridge University Press. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/culture>
- Corominas, J. & Pascual, J. A. (1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (vol. II). Madrid: Gredos.
- Dicio (2018). *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus. Recuperado de <https://www.dicio.com.br>
- Estévez Coto, M. & Fernández, Y. (2007). *El componente cultural en la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.
- Goodenough, W. H. (1981). *Culture, Language, and Society*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings Publishing Company.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos-Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L1) y lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Navarro Serrano, P. (2009). Cultura con ñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *TINKUY*, 11, 83-93.
- Real Academia Española (RAE) (2018). *Diccionario de la lengua española (DLE)*. [Versión electrónica 23.2]. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Unamuno, M. de (1913, 26 de febrero). La Kultura y la Cultura. *Mundo Gráfico*, III(70), 9. Recuperado de <http://www.filosofia.org/hem/dep/mga/9130226a.htm>

Ana M. Rico-Martín
Secretaría de la revista MODULEMA

**LA CORTESÍA VERBAL EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA
EUROPEOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS**

*VERBAL POLITENESS IN LANGUAGE TEACHING EUROPEAN REFERENCE
DOCUMENTS*

Robles Garrote, Pilar.
Università di Padova (Italia)

Recibido | Received: 18-01-2019
Aprobado | Approved: 03-02-2019
Publicado | Published: 12-02-2019

Correspondencia | Contact: Pilar Robles Garrote | pilar.robles@unipd.it
 0000-0001-7586-6923

RESUMEN

Palabras clave

Cortesía
Enseñanza de
lenguas
Competencia
pragmática
Documentos de
referencia
Comunicación
intercultural

Conocer las particularidades interculturales de la cortesía verbal es fundamental para lograr un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa y poder llevar a buen fin las relaciones sociales en la interacción con nativos de otras culturas. De este modo, no es extraño que documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, aludan al uso apropiado de las estrategias pragmáticas de cortesía verbal. El objetivo del presente artículo es poner en evidencia las aportaciones de estos documentos de referencia europeos con respecto a la enseñanza-aprendizaje de estrategias eficaces que permiten un uso adecuado de la cortesía verbal en contextos interculturales.

ABSTRACT

Keywords

Politeness
Language
teaching
Pragmatic
competence

Knowing the intercultural particularities of verbal politeness is essential to achieve an adequate development of communicative competence and good social relations through interaction with people from other cultures. Thus, it is not strange that language teaching reference documents such as the *Common European Framework of Reference for Languages*, the *Reference Framework for the Plural Approaches of Languages and Culture* or the *Plan Curriculum of the Cervantes Institute* all refer to the appropriate use of pragmatic strategies of verbal politeness. This article

Documents of reference
Intercultural communication

highlights the contribution of these European reference documents to the teaching-learning of effective strategies for the appropriate use of verbal politeness in intercultural contexts.

INTRODUCCIÓN

Las interacciones y los entornos culturales ejercen un gran impacto en las capacidades del individuo como agente social (Consejo de Europa, 2002: 14) y, en consecuencia, el éxito de los intercambios comunicativos interculturales depende de una correcta labor de interpretación de las inevitables diferencias pragmáticas (Hernández Sacristán, 1999). La repercusión directa que estos aspectos ejercen en las relaciones interpersonales evidencia la necesidad de fomentar el aprendizaje del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues resulta imprescindible para asegurar un correcto uso de las estrategias de interacción en los diferentes actos de habla y, por ende, una comunicación eficaz en la lengua meta. Y es que, por muy bien que el alumno haya asimilado el léxico, la sintaxis y los elementos fonéticos de la segunda lengua (L2), si no es capaz de descodificar un mínimo de claves culturales esenciales, no conseguirá una integración correcta y se sentirá desubicado (Soler-Espiauba, 2009: 220). Así, el conocimiento de las convenciones sociales de aspectos pragmáticos, como la cortesía verbal, resulta esencial para lograr un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa y poder llevar a buen fin las relaciones sociales en la interacción con nativos de otras culturas.

Sin embargo, su implementación en la enseñanza de las segundas todavía es reducida en los programas académicos actuales, frecuentemente más enfocados en contenidos de carácter más gramatical, que suelen desatender otros aspectos, como el aprendizaje de las normas de cortesía verbal, que son igual o más importantes para una comunicación eficaz en otra cultura. Se trata de un elemento difícil de introducir en la programación académica que, sin embargo, resulta de gran importancia pues un uso inadecuado de sus estrategias por la falta de dominio en esta competencia puede ocasionar grandes conflictos entre los aprendientes y los miembros de la cultura de la lengua meta:

Los profesores de L2 deben cuestionarse y plantearse la mejor manera de incluir y enseñar la competencia pragmática a sus estudiantes para evitar que sufran situaciones descorteses y embarazosas. El hecho de no haber adquirido

esta destreza se refleja en estudiantes que aun habiendo desarrollado y adquirido un nivel alto de destreza lingüística cometen fallos pragmáticos (Alejaldre, 2013: s.n.).

De este modo, los documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas de mayor prestigio, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), como referente específico del español como lengua extranjera, cuentan entre sus descriptores con referencias explícitas a las estrategias de cortesía verbal y su aprendizaje.

El presente artículo tiene por objetivo poner de manifiesto las aportaciones de estos tres documentos de referencia europeos con respecto a las estrategias de cortesía verbal en los intercambios comunicativos y su utilidad en la enseñanza-aprendizaje de las competencias pragmáticas.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA CORTESÍA VERBAL

En Lingüística, el concepto de cortesía se refiere al conjunto de normas sociales y estrategias conversacionales destinadas a evitar conflictos (Alcón Soler, 2002: 56) y el uso adecuado de esta proporciona profesionalidad a la actividad comunicativa a la vez que refleja un respeto y reconocimiento hacia los que participan de ella (Briz *et al.*, 2008: 179). Para estudiar la cortesía desde un punto de vista pragmático, no debe entenderse como un simple conjunto de normas sociales establecidas para mostrar respeto a los demás, deferencia o buena educación, sino como una función comunicativa destinada a mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales (Albelda y Barros, 2013: 45).

Según Calsamiglia y Tusón (2012: 151-152), aunque la cortesía lingüística estudiada en la Pragmática mantiene conexiones con la cortesía como norma social, no por ello coincide en sus planteamientos; así, las autoras señalan diversos aspectos específicos propios del estudio de la cortesía lingüística:

- Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía. No tiene en cuenta normas como “no empujar, no echar mano de bienes ajenos, no tocar las pertenencias de los demás, no tener posturas descuidadas en público”, que controlan comportamientos extralingüísticos descorteses.

- Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base de la comunicación: la circulación de información (transacción: actividad con fines informativos) es tan importante como la relación interpersonal (interacción: actividad con fines relacionales).
- Sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad, es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes.
- No se concibe como un conjunto de normas, sino como un conjunto de estrategias que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de quienes protagonizan una interacción.
- Marca, refleja y construye las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder/solidaridad, de distancia/proximidad, de afecto, de conocimiento mutuo, etc.
- Es terreno de negociación en cualquier contexto.

Así pues, la cortesía lingüística estudiada en la Pragmática se sitúa en una dimensión que afecta a las interacciones en general y también a la selección de formas lingüísticas como las de tratamiento (tú o usted) y los honoríficos¹ (Calsamiglia y Tusón, 2012: 151).

ALGUNAS CATEGORIZACIONES DE LA CORTESÍA VERBAL

Autores, como Bravo (2001, 2017), Briz (2004) o Bernal Linnarsand (2007), establecen diferencias entre la *cortesía normativa o convencional*, representada por las normas sociales de situaciones formales concretas de carácter protocolario, ceremonial o ritualizado en diferentes tradiciones culturales, y la *cortesía estratégica*², que establece el uso de los recursos del lenguaje que preservan la imagen de los interlocutores con el objetivo de incrementar la eficacia del mensaje.

¹ Calsamiglia y Tusón (2012: 134) se refieren a los honoríficos como formas de tratamiento determinadas socialmente y relacionadas con la estructura social e institucional dominante en cada época y de estratificación muy jerarquizada (don/doña, señoría, excelencia, santidad, majestad, etc.).

² Según Bravo (2017: 55), mediante este término se toma distancia del concepto clásico de cortesía, relacionado con aquellos comportamientos que caben, por ejemplo, en un manual de buena educación, y se establece, de este modo, una diferencia con la “cortesía formal”, es decir aquella que se expresa mediante fórmulas de cortesía, como los tratamientos deferentes en español hacia las personas mayores de edad.

La *cortesía normativa* se establece en cada cultura y según cada género discursivo, reflejándose en la lengua y en sus mecanismos discursivos; aludiendo a los protocolos del discurso formal entre personas de diferentes tradiciones, los autores advierten que es recomendable informarse sobre los aspectos culturales básicos: el grado de formalidad y distancia³, la relación de la jerarquía en las relaciones sociales, los tratamientos sociales y las formulas establecidas para dirigirse a los demás⁴, los temas tabú en esa cultura o aspectos relativos a la conducta interaccional, como el respeto del turno del habla o el valor del silencio (Briz *et al.*, 2008: 178); o también el uso apropiado de los actos de habla. Entran a formar parte de esta categoría actos de habla como los saludos, despedidas y presentaciones, los cumplidos, elogios y piropos o las conductas apropiadas en las relaciones sociales o afectivas (Fuentes, 2010: 65-68). Según Olza Moreno (2005: 92), ciertas fórmulas de agradecimiento, en algunas situaciones concretas, también pueden considerarse como un mecanismo de ritualización:

Dentro de las rutinas, de las estructuras conversacionales que más divergencia intercultural presentan encontramos los llamados mecanismos de ritualización, cuya variación se mostrará sobre todo en el grado en que los hablantes de cada comunidad acompañen sus actos de habla de fórmulas lingüísticas preestablecidas con fines de cortesía y formalidad en el trato (Olza Moreno, 2005: 91).

Según Briz *et al.* (2008: 188), la *cortesía estratégica*, en cambio, vela por la imagen del interlocutor y a su vez por el propio mensaje y, en consecuencia, fortalece las relaciones sociales; es decir, nos proporciona mecanismos lingüísticos que ayudan a que el mensaje sea mejor aceptado por el receptor, puesto que la forma de decir las cosas afecta al modo de recibirlas. Además, señalan que este tipo de cortesía se sirve de recursos comunicativos que velan por la imagen del interlocutor con el objeto de que el mensaje resulte eficaz; es el caso de las preguntas indirectas para hacer una petición (*¿Podrías apagar el aire acondicionado?* en lugar del imperativo *Apaga el*

³ La interpretación del discurso se rige por patrones socioculturales que inciden directamente en la percepción de los interlocutores, pudiendo llegar a provocar malentendidos cuando el contraste entre culturas es muy grande. Según los estudios de Diana Bravo (1999, 2001), los españoles perciben como positiva la cercanía social y una excesiva distancia les provoca desconfianza, mientras que en las culturas de mayor tendencia a la distancia social se valora el respeto y deferencia en el espacio personal de los demás y se tiende a proteger la autonomía personal (Briz *et al.*, 2008: 180).

⁴ “En español empleamos <tú>/<vos>/<usted> dependiendo de la zona geográfica, la edad, del grado de conocimiento e intimidad o, en ocasiones, de la jerarquía profesional” (Briz *et al.*, 2008: 179).

aire acondicionado), la minimización del esfuerzo que se requiere del otro (*Perdone que lo interrumpa, solo será un segundo; ¿puedo hacerle una pequeña observación?*), los halagos a la tarea de los demás (*Habéis hecho un trabajo ejemplar*), etc. (Briz et al., 2008: 178). Fuentes (2010: 70) señala como actos de habla de esta tipología pedir información (preguntar), dar información o responder (proporcionar información, mostrar acuerdo o desacuerdo), la aserción (expresar opinión y valoración), la invasión del campo del otro (petición o mandato, invitación, consejo) y la interrupción.

Otros modelos agrupan las estrategias estableciendo otras categorías, como el de Brown y Levinson (1987), que distingue entre *cortesía positiva*, caracterizada por el uso estrategias de solidaridad y empatía destinadas a valorizar la imagen positiva del interlocutor, y *cortesía negativa*, cuyo objetivo es proteger la imagen negativa del interlocutor por medio de estrategias de deferencia o respeto hacia el destinatario, al igual que documentos de referencia como el MCER, que contempla esta misma designación de las categorías de cortesía verbal, como veremos en el siguiente apartado.

El de Brown y Levinson es, sin duda, uno de los modelos más utilizados en el estudio de la cortesía verbal; no obstante, algunos autores, como Scollon y Scollon (1983; 2001); consideran que los adjetivos *positivo* y *negativo* pueden resultar ambiguos y generar falsas premisas sobre el comportamiento cortés y el descortés, pues podrían llevar a la conclusión errónea de que positivo se refiere a una cortesía *buena* y negativo a una cortesía *mala*. Por este preciso motivo, algunos autores proponen otros términos que consideran más acertados, como los conceptos de *autonomía* y *afiliación* entre los interlocutores de Bravo (1999), que atienden a los contextos socioculturales específicos de los hablantes, o los de *cortesía valorizante* (vinculada al concepto de intensificación) y *cortesía mitigadora* (vinculada al concepto de atenuación) propuestos por Carrasco Santana (1999: 22), y que también adopta otro documento de referencia de la enseñanza de la lengua española como el PCIC, como veremos más adelante.

LA CORTESÍA EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El conocimiento de las particularidades interculturales de la cortesía verbal resulta fundamental para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa⁵ y para llevar a buen fin las relaciones sociales en la interacción con nativos de otras culturas. De este modo, no es extraño que documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas como el MCER, el MAREP o el PCIC aludan al uso adecuado de las estrategias pragmáticas de cortesía verbal.

La cortesía en el MCER

El MCER (2002: 116) contempla las normas de cortesía entre las competencias sociolingüísticas, que se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, y recuerda que estas varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de “malentendidos interétnicos”, sobre todo, cuando se interpretan literalmente.

Con respecto a la competencia sociolingüística, los usuarios de este documento de referencia han tener presente y, en su caso, determinar los siguientes aspectos:

- Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.

⁵ Según Canale e Swain (1980) la competencia comunicativa consta de cuatro subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Del mismo modo, el MCER presenta una escala de la adecuación sociolingüística que expone la definición específica de los descriptores correspondientes a cada uno de los niveles de competencia lingüística (2002: 116). Esta escala se actualiza y amplía en la última versión del documento publicada por el Consejo de Europa (2018: 138)⁶, donde se operacionalizan los siguientes conceptos clave:

- Usar formas educadas y mostrar conciencia de las convenciones de cortesía;
- Realizar las funciones del lenguaje de una manera apropiada (en niveles más bajos en un registro neutral);
- Socializar, siguiendo rutinas básicas en los niveles más bajos, sin que sea necesario que el interlocutor se comporte de manera diferente (desde B2) y utilizar expresiones idiomáticas, alusivos y humor (en los niveles C);
- Reconocer las convenciones socioculturales, especialmente aquellas que marcan las diferencias, y actuar en consecuencia;
- Adoptar un registro apropiado (desde B2).

La Tabla 1 muestra la versión más reciente de la escala de adecuación sociolingüística del MCER (2018), que combina los descriptores de la versión original (en color azul) con las nuevas aportaciones de su última actualización (en color negro).

Tabla 1. *Actualización de la escala de adecuación sociolingüística del MCER (2018: 138)*⁷

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

- C2** *Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.*
Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.
Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.
Emplea de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito, una amplia variedad de lenguaje sofisticado para ordenar, argumentar, persuadir, disuadir, negociar y aconsejar.
-
- C1** *Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.*
Comprende el humor, la ironía y las referencias culturales implícitas y captar los
-

⁶ Esta última versión del MCER añade un nuevo nivel por debajo del A1 a la mayoría de las escalas de evaluación de la competencia lingüística. Este nivel, etiquetado como *Pre-A1*, representa una banda de competencia en la que el alumno aún no ha adquirido una capacidad generativa, pero se basa en un repertorio de palabras y expresiones. El nuevo volumen de este documento también incluye una adaptación de la escala de adecuación sociolingüística a la lengua de signos para usuarios sordos (Consejo de Europa, 2018: 156).

⁷ Traducción propia de las aportaciones añadidas en la última versión del MCER (2018).

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

matices en el significado.

Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.

Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.

Ajusta su nivel de formalidad (registro y estilo) para adaptarse al contexto social: formal, informal o coloquial, según corresponda, y mantiene un consistente registro en su discurso.

Introduce comentarios críticos o expresa un fuerte desacuerdo diplomáticamente.

B2 Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos, aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.

Reconoce e interpreta las señales socioculturales / sociolingüísticas y modifica conscientemente sus formas lingüísticas de expresión para expresarse adecuadamente en cada situación.

Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.

Ajusta su discurso para hacer alguna distinción entre registros formales e informales, pero no siempre puede hacerlo de manera apropiada.

Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.

Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.

B1 Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.

Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.

Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.

Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.

A2 Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.

Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.

A1 Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Pre-A1 *Descriptor no disponibles*

La versión en lengua española del MCER (2002) adopta la terminología del modelo de Brown y Levinson (1987) para presentar las estrategias de cortesía verbal, estableciendo una clasificación bipartita formada por la cortesía positiva y la cortesía negativa. Por otro lado, también se hace referencia a la descortesía, que define como el incumplimiento deliberado de las normas de cortesía. Con respecto a esta definición de la descortesía del MCER, consideramos necesario precisar que el

incumplimiento de las normas de cortesía solo es deliberado cuando se ejecutan ciertas estrategias siendo consciente de los efectos negativos que producen en el interlocutor. De lo contrario, la descortesía se produce involuntariamente y, en muchas ocasiones, quien la genera lo hace sin darse cuenta de los motivos que la han causado, especialmente en intercambios comunicativos interculturales donde no se dominan las convenciones pragmáticas de la cultura meta. En este sentido, es necesario conocer las normas que rigen la cortesía verbal del contexto comunicativo a fin de evitar comportamientos descorteses no deseados. En la Tabla 2 se muestran varios ejemplos de estrategias de cortesía positiva, negativa y descortesía contemplados en este documento (2002: 116-117).

Tabla 2. *Cortesía y descortesía en el MCER*

TIPO	EJEMPLOS
Cortesía positiva	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc. • Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc. • Expresar admiración, afecto, gratitud, etc. • Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
Cortesía negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.). • Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.). • Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.). • Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.
Descortesía	<ul style="list-style-type: none"> • Brusquedad, franqueza. • Expresión de desprecio, antipatía. • Queja fuerte y reprimenda. • Descarga de ira, impaciencia. • Afirmación de la superioridad.

La cortesía en el MAREP

El *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* o MAREP (Candelier *et al.*, 2013), es un proyecto más conocido por su acrónimo en francés CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), ya que su difusión inicial estuvo dirigida en su mayoría a su difusión entre investigadores, formadores de profesores y maestros francófonos.

Este proyecto pretende abandonar la visión compartimentada de las competencias de los individuos en materia de lenguas y de culturas, consecuencia lógica de la definición de la competencia plurilingüe y pluricultural del MCER, contribuyendo a la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la

enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales (2013: 9).

En su empeño por asegurar que las variedades no se aborden de manera aislada ateniéndose únicamente a los enfoques singulares, el MAREP recomienda animar al alumno a construirse un repertorio de *saberes*, de *saber hacer* y de *saber ser*:

Si por competencia multilingüe se entiende la que describen los instrumentos del Consejo de Europa y, si se desea realmente dar un sentido al principio de sinergia recomendado, es conveniente -para ayudar al alumno a construir y enriquecer continuamente su propia competencia plurilingüe- animarlo a construirse un repertorio de saberes, de saber hacer y de saber ser:

- que se refieran a los hechos lingüísticos y culturales en general (repertorio de orden “trans”: “trans-lingüístico”, “trans-cultural”);

- que permitan un apoyo sobre las aptitudes adquiridas en una lengua o cultura determinada (o con respecto a ciertos aspectos de una lengua o cultura concreta) para acceder más fácilmente a otra (repertorio de orden “inter”: “inter-lingüístico”, “inter-cultural”).

Tales saberes, saber hacer y saber ser no pueden, obviamente, desarrollarse hasta que la clase no se convierta en un lugar en el que se hagan análisis simultáneos y se relacionen al mismo tiempo varias lenguas y varias culturas dentro del marco de los enfoques plurales de las lenguas y culturas (Candelier et al., 2013: 9).

Entre los descriptores presentados en este documento se hace referencia explícita a la cortesía en las secciones de dos bloques distintos: el de los *saberes*, destinado a la exposición de los contenidos, y el de los *saber hacer*, donde se recogen las actitudes y las competencias.

Por un lado, en la sección del documento dedicada a la interacción en una situación de contacto de lenguas y culturas, se encuentra el descriptor *Saber utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía*⁸ (2013: 56), que alude a saber comunicarse teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas y socioculturales de las normas de cortesía para asegurar su adecuado uso en la interacción intercultural. Las fórmulas de cortesía a las que se alude en este descriptor también podrían combinarse con el objeto de los siguientes predicados: *Saber observar/analizar* - *Saber identificar/señalar* - *Saber comparar* / *Saber hablar de* / *Saber utilizar los*

⁸ Descriptor disponible en el bloque de los *saber hacer*, sección sexta, subsección 5.6.3.1 del MAREP (Candelier et al., 2013: 56).

conocimientos y las competencias de las que se dispone en una lengua para actividades de comprensión / de producción en otra lengua (Candelier *et al.*, 2013: 81).

Por otro lado, en la sección del MAREP dedicada a las semejanzas y diferencias entre lenguas, se encuentra el descriptor *Saber que ciertos actos lingüísticos (saludos, fórmulas de cortesía, etc.) que parecen iguales no funcionan necesariamente igual de una lengua a otra*⁹ (2013: 31), que se refiere a saber que entre los sistemas de comunicación verbal/no verbal existen semejanzas y diferencias.

La cortesía en el PCIC

En un plano más específico, referido a la enseñanza de la lengua española, el *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (PCIC) describe con detalle todos los componentes que conforman las competencias comunicativas en esta lengua y las secuencia progresivamente atendiendo a los diferentes niveles de competencia lingüística del MCER.

De manera general, se puede apreciar el inmenso esfuerzo realizado por el Instituto Cervantes por adaptar las teorías sobre cortesía verbal en español al caso de la enseñanza del español como lengua extranjera. Su propuesta, en su mayor parte, ha sabido captar la complejidad e importancia de este fenómeno comunicativo y el tratamiento que se hace de él resulta apropiado, proporcionado y coherente para la clase de idiomas (Bartol Martín, 2017: 160).

En efecto, su alcance y utilidad no se restringe solo al plano teórico o el diseño de cursos, sino que también se revela un recurso didáctico de gran utilidad para su uso en el aula, pues dispone de diversos inventarios que caracterizan con detalle los elementos que componen las diferentes competencias. Con respecto al tema que nos ocupa, la cortesía verbal, aparece tipificada en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, que divide las diferentes estrategias atendiendo al nivel correspondiente. En esta detallada clasificación la dificultad de las estrategias se incrementa gradualmente a medida que aumenta el nivel de competencia.

Las tácticas y estrategias pragmáticas del PCIC se encuentran organizadas en tres bloques que abordan la construcción e interpretación del discurso, la modalización y la conducta interaccional. En esta tercera sección, de conducta interaccional, se

⁹ Descriptor disponible en el bloque de los *saberes*, sección sexta, subsección K 6.10.2 del MAREP (Candelier *et al.*, 2013: 31).

describen diversas estrategias de cortesía verbal en lengua española catalogadas según la terminología propuesta por Carrasco (1999), que distingue entre cortesía valorizante y cortesía atenuadora.

Con el objetivo de obtener una visión global sobre las estrategias de cortesía verbal aportadas por el PCIC, Bartol Martín (2017) presenta un esquema que sintetiza las estrategias valorizantes (Tabla 3), por un lado, y las atenuadoras (Tabla 4), por otro. Estas aparecen secuenciadas en los distintos niveles agrupados en parejas según la gradación de la competencia lingüística: inicial (A1-A2), intermedio (B1-B2) o avanzado (C1-C2).

Como se aprecia en la Tabla 3, entre las estrategias de cortesía verbal valorizante, están presentes los halagos, cumplidos y piropos y la intensificación cortés.

Tabla3. *Estrategias de cortesía verbal valorizante en el PCIC*¹⁰

CORTESÍA VERBAL VALORIZANTE		
	Halagos, cumplidos y piropos	La intensificación cortés
A1-A2		
B1-B2	<i>La comida está buenísima</i> [en situaciones de invitación]. <i>Tienes un hijo estupendo.</i>	Colaboración máxima con el otro Rechazo intensificado
C1-C2	<i>¡Cocinas de maravilla!</i> [en situación de invitación]. Piropos	En registro coloquial: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Uso de él/ella en ponderaciones o reproches</i> • <i>Uso de sujetos hiperbólicamente ponderativos</i>

La cortesía atenuadora, en cambio, se describe de un modo más extenso y se presenta a través de diversas estrategias, como las de atenuación del papel del hablante o del oyente (desplazamiento pronominal de la 1ª o la 2ª persona, plural mayestático, plural de modestia, estructuras con valor impersonal, etc.), la atenuación del acto amenazador (actos de habla indirectos, interrogativas para expresar exhortación o mandato, tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal, enunciados preliminares para anunciar un acto de habla que atenta contra la imagen negativa del destinatario, eufemismos, formas rituales, verbos performativos para atenuar opiniones, creencias, afirmaciones, etc.), o la atenuación dialógica (para expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia ante lo dicho por

¹⁰ Esquema-resumen disponible en Bartol Martín (2017: 159).

el interlocutor, para introducir un acto de habla previo, en solicitud de disculpa, para expresar acuerdo parcial, como preludio a un movimiento contraargumentativo, para impersonalizar el desacuerdo, para minimizar el desacuerdo, para repetir una idea negada, etc.).

Tabla 4. *Estrategias de cortesía atenuadora en el PCIC*¹¹

CORTESÍA VERBAL ATENUADORA			
	Atenuación del papel del hablante o del oyente	Atenuación del acto amenazador	Atenuación dialógica
A1-A2	<p>Desplazamiento de la 2ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> • A 3ª persona: <i>usted/ustedes</i> <p>Estructuras con valor impersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Con se</i> • <i>Con hay</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbo “creer”</i> • <i>Formas rituales: por favor</i> <p>Actos de habla indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interrogativas para expresar exhortación o mandato</i> • <i>Aseveraciones para expresar petición o mandato</i> • <i>Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía</i> 	
B1-B2	<p>Desplazamiento de la 1ª persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A 2ª de singular</i> • <i>A 3ª de singular</i> • <i>Estructuras con valor impersonal</i> <p>Desplazamiento de la 2ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A 1ª persona del singular: ponerse en el lugar.</i> • <i>A 1ª del plural</i> • <i>A 2ª del plural</i> • <i>Estructuras con valor impersonal</i> 	<p>Desplazamiento de la perspectiva temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Imperfecto de cortesía</i> • <i>Condicional de cortesía</i> • <i>Condicional de modestia</i> • <i>Perifrasis de futuro</i> • <i>Futuro simple</i> • <i>Imperfecto de subjuntivo de cortesía</i> <p>Actos de habla indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interrogativas para expresar exhortación</i> <p>Verbos performativos</p> <p>Reparaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>En las excusas</i> • <i>En las justificaciones</i> <p>Infinitivo con valor de mandato</p> <p>Enunciados preliminares</p> <p>Formas rituales</p> <p>Reparaciones</p> <p>Minimizadores</p> <p>Infinitivo con <i>a</i></p>	<p>Expresar acuerdo parcial como preludio a un movimiento contraargumentativo. Expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia ante lo dicho por el interlocutor. Impersonalizar el desacuerdo</p>

¹¹ Esquema-resumen disponible en Bartol Martín (2017, 157-158).

C1-C2	Desplazamiento de la 1ª persona	Desplazamiento de la perspectiva temporal:	Expresar acuerdo parcial.
	<ul style="list-style-type: none"> • A 1ª del plural • A 2ª • A 3ª 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro de cortesía • Futuro de modestia • Pluscuamperfecto de cortesía 	Expresar incertidumbre ante lo dicho por el interlocutor.
	Desplazamiento de la 2ª persona	Actos de habla indirectos	Minimizar el desacuerdo.
	<ul style="list-style-type: none"> • A 1ª del plural • A 3ª • A 2ª persona del plural 	<ul style="list-style-type: none"> • Aseveraciones con presente de indicativo • Interrogaciones con verbos volitivos 	Para introducir un acto de habla previo, en solicitud de disculpa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras con valor impersonal • Estructuras pasivas 	Formas rituales Eufemismos Enunciados suspensivos Elipsis Gerundio Desarmadores Cameladores Frases con valor cariñoso	Repetir una idea negada

En la Tabla 5 se presentan ejemplos de la secuenciación en los diferentes niveles de competencia de algunas estrategias de cortesía verbal atenuadora para afrontar un acto de habla amenazador, como las peticiones o mandatos, expuestos en el inventario de estrategias pragmáticas del PCIC.

Tabla 5. *Estrategias de atenuación del acto amenazador en el PCIC*

NIVEL	ESTRATEGIA DE ATENUACIÓN	EJEMPLO
A1	Verbo creer (forma afirmativa) para atenuar valoraciones o información.	<i>Creo que es muy difícil</i>
A2	Actos de habla indirectos: Interrogativas para expresar exhortación o mandato.	<i>¿Me das el pan? [= Dame el pan].</i>
B1	Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal: imperfecto de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, deseo.	<i>¿Qué deseaba?</i>
B2	Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal: imperfecto de subjuntivo de cortesía (con deber y querer).	<i>Quisiera más detalles al respecto.</i>
C1	Desplazamiento pronominal de la 2.ª persona a 1.ª persona de plural: plural inclusivo, para atenuar la intromisión en el espacio del destinatario.	<i>¡A ver si nos callamos! [mitigador de exhortación].</i>
C2	Cameladores.	<i>Tú, que sabes tanto, ¿por qué no me ayudas a hacer este trabajo de Biología?</i>

Como se aprecia en la tabla, las estrategias de atenuación del acto amenazador en el nivel A1 no sobrepasan el uso del verbo creer en presente de indicativo en una frase afirmativa simple, mientras que en el siguiente nivel se formula un acto de habla

indirecto y a partir del B1 se pueden utilizar tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal utilizando otros tiempos verbales como el pretérito imperfecto de indicativo y el de subjuntivo. En los niveles superiores en las estrategias mitigadoras del acto amenazador entran en juego algunos matices lingüísticos más complejos como el desplazamiento pronominal de la segunda persona del singular mediante el plural inclusivo o los cameladores.

Llama la atención que en el inventario del PCIC no se presentan estrategias de la cortesía valorizante en los niveles A1 y A2, sino solo las de la cortesía atenuadora. Esta particularidad llama la atención, pues el PCIC, basado en las indicaciones del MCER, contrasta con los descriptores de la escala sobre la adecuación sociolingüística del mismo, cuya parte inferior (niveles iniciales) comprende solo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía. A este respecto, este documento de referencia considera que desde el nivel B2 los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos (2002: 118). Por otro lado, diversos estudios que analizan las características pragmáticas de la cortesía verbal en L2 (Tello Rueda, 2006; Toledo Vega, 2012; Robles Garrote, 2014, 2016, 2017, entre otros) han demostrado que los niveles altos no siempre quedan exentos de transferencia pragmática de la L1 a la L2, especialmente cuando los aprendientes no disponen de referentes claros que identifiquen las diferencias interculturales del plano pragmático.

CONCLUSIONES

El dominio de las estrategias que conforman la cortesía verbal resulta imprescindible para asegurar la eficacia comunicativa en la cultura meta y su desconocimiento puede ocasionar grandes conflictos entre los interlocutores, pues las competencias pragmáticas se rigen por ciertas convenciones sociales que varían en las diferentes culturas. Por este motivo, diversos documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, aluden al uso adecuado de las estrategias pragmáticas de cortesía verbal, reflejando la relevancia de estas competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

El presente artículo señala las referencias al aprendizaje de las estrategias de cortesía verbal presentes en estos tres documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas, dado que pueden resultar de utilidad tanto para la didáctica de la competencia pragmática en ámbitos interculturales como para la investigación en el ámbito del análisis del discurso. Asimismo, reiteramos la necesidad de incluir su aprendizaje en los programas académicos de segundas lenguas y lenguas extranjeras, contribuyendo a un adecuado desarrollo de la competencia pragmática.

Por un lado, en el MCER las referencias a la cortesía verbal se encuentran entre los descriptores de la competencia sociolingüística, que clasifica diversas estrategias de cortesía positiva y negativa. Este documento también contempla las estrategias que pueden generar conductas descorteses o pragmáticamente poco apropiadas.

Por otro lado, el MAREP refleja la relevancia de la cortesía verbal en el aprendizaje de las lenguas incluyendo este aspecto de la competencia pragmática entre sus descriptores del bloque de los *saberes*, destinado a la exposición de los contenidos del documento, y el de los *saber hacer*, donde se presentan las actitudes y las competencias que este recoge.

Por último, el PCIC dispone de un detallado inventario de tácticas y estrategias pragmáticas donde se contemplan diferentes estrategias de cortesía verbal *valorizante* y *atenuadora* en lengua española. Este documento clasifica detalladamente y ejemplifica las diferentes estrategias organizándolas en función de los diferentes niveles de competencia lingüística del MCER.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda Marcos, M. y Barros García, M.J. (2013). *La cortesía de la comunicación*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaime I.
- Alejaldre Biel, L. (2013). Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b533406bbc.pdf
- Bartol Martín, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ele: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gedos.usal.es/jspui/handle/10366/137270>
- Bernal Linnarsand, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:196989/FULLTEXT01.pdf>
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs imagen negativa? Pragmática social y componentes de face. En *Oralia*, 2, pp. 155-184.
- Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. En *Oralia*, 4, pp. 299-314.

- Bravo, D. (2017). Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos. En *Textos en proceso*, 2-1, pp. 49-127. Recuperado de: <http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/60>
- Briz Gómez, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En Bravo, D. y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (Pp. 67-93). Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. et al. (2008). *Saber hablar*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Recuperado de <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/1/1/1/181953>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 3ª Edición Actualizada. Barcelona: Ariel.
- Candelier, M. (coord.) et al. (2013). *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, competencias y recursos*. Estrasburgo: Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Recuperado de: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson. En *Pragmalingüística*, 7, pp. 1-44. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/499/433>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Ed. Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Olza Moreno, I. (2005). Hablar es también cuestión de cultura. *Hipertexto*, 1, pp. 81-101. Recuperado de: http://portal.utpa.edu/utpa_main/daa_home/coah_home/modern_home/hipertexto_home/docs/Hiper1Olza.pdf
- Robles Garrote, P. (2014). Competencia plurilingüe y estrategias de atenuación en el cambio de código lingüístico de L1 a L2/L3. En Ainciburu, M.C. (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de: http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf
- Robles Garrote, P. (2016). La transferencia pragmática en el Aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español e italiano. En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 68, pp. 322-349. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/54533/49812>
- Robles Garrote, P. (2017). *Perspectivas de análisis pragmático de correos electrónicos de petición. Estudio contrastivo en italiano y español L1/L2*. Tesis doctoral (inédita). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1983). Face in interethnic communication. En Richards, J. y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, (pp. 156-18). Londres: Longman.
- Scollon, R., & Scollon S. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach*. Segunda Edición. Malden, MA: Blackwell.
- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. En *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, 2009, pp. 215-248. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15288/1/ELUA_monografico_2009_09.pdf
- Tello Rueda, L.Y. (2006). Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17 (11), pp. 89-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020424004>
- Toledo Vega, G. (2012). *Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1114/6/TESIS194-120828.pdf>

Autores / Authors

Saber más / To know more

Pilar Robles Garrote

Doctora en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Ha trabajado como profesora de español en diversas universidades italianas y actualmente en la Universidad de Padua. También colabora habitualmente con el Instituto Cervantes como examinadora en los certificados oficiales de español DELE. Ha publicado diversos materiales didácticos para el aprendizaje de la lengua española y artículos científicos sobre Lingüística Aplicada. Sus investigaciones se centran en el Análisis del Discurso, la sociolingüística, la pragmática, la interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras.



[0000-0001-7586-6923](https://orcid.org/0000-0001-7586-6923)



<https://goo.gl/ZhVJtV>

**UM PROJETO DE APROXIMAÇÃO DA HISTÓRIA E DA SOCIOLINGÜÍSTICA
RUMO AO ENTENDIMENTO DAS DISSIMETRIAS HUMANAS. A BOM
ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA?**

*UN PROYECTO DE ACERCAMIENTO DE HISTORIA Y SOCIOLINGÜÍSTICA HACIA EL
ENTENDIMIENTO DE LAS DISIMETRIAS HUMANAS. A BUEN ENTENDEDOR, ¿POCAS
PALABRAS BASTAN?*

Legrady, Suzanne Maria.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Programa de Pós-Graduação em História
Global (PPGH).

Recibido | Received: 27/11/2018
Aprobado | Approved: 24/02/2019
Publicado | Published: 30/03/2019

Correspondencia | Contact: Suzanne Maria Legrady | sumurcia@gmail.com

 0000-0003-1646-0100

Palabras clave

história
sociolinguística
dissimetria
globalização
comunicação

RESUMO

O presente artigo apresenta um projeto de construção de uma estrutura metodológica de análise de entrevistas no campo da História Oral enriquecida por propostas da Sociolinguística Interacional. Visa, portanto, descobrir novos caminhos que (re)significam as histórias de “corpos e almas em movimento”, bem como sinaliza proposições de entendimento das diversidades por meio do reconhecimento e da aceitação das dissimetrias humanas. A ideia central é a de fazer valer a articulação “língua(gem)-comunicação-história”, trazendo à tona múltiplos elementos (implícitos e explícitos) que compõem o vasto oceano das pluralidades de expressões humanas.

Palabras clave

historia
sociolingüística
disimetría
globalización
comunicación

RESUMEN

El presente artículo presenta un proyecto de construcción de una estructura metodológica de análisis de entrevistas en el campo de la Historia Oral enriquecida por propuestas de la Sociolingüística Interaccional. Tiene por objetivo, por lo tanto, descubrir nuevos caminos que (re)significan las historias de “cuerpos y almas en movimiento”, así como apunta hacia proposiciones de entendimiento de las diversidades a través del reconocimiento y la aceptación de las disimetrías humanas. La idea central es de hacerse valer la articulación “lengua(je)-comunicación-historia”, evidenciando múltiples elementos (implícitos y explícitos) que componen el vasto océano de las pluralidades de las expresiones humanas.

Keywords

history
sociolinguistics
dissymmetry
globalization
communication

ABSTRACT

This article is related to a project that build a methodological structure for the analysis of interviews in the field of Oral History enriched by proposals from Interactional Sociolinguistics. Thus, it aims to discover new paths that (re)signify the stories of “bodies and souls in movement”, as well as signals to the propositions of understanding the diversities throughout the recognition and the acceptance of the human dissymmetries. The central idea is to assert the articulation “language-communication-history”, in order to bring to the surface multiple (implicit and explicit) elements that make up the vast ocean of the pluralities of human expressions.

INTRODUÇÃO

São inúmeros os ditados populares que poderíamos eleger para compor o título deste artigo, cuja finalidade é trazer à tona a importância da construção da história do cotidiano da humanidade a partir do respeito às subjetividades e às diversidades.

Talvez, a expressão mais óbvia seria (dentre tantos outros termos populares existentes) “Uma andorinha só não faz verão”, mas preferimos escolher “*A bom entendedor, meia palavra basta*” por sua capacidade de nos remeter a uma analogia entre “entendimento” e “língua(gem)”. Um aspecto a ressaltar é que adicionamos o ponto de interrogação, de forma provocativa, ao ditado em questão.

Será que algumas poucas palavras são suficientes para compreendermos a grandiosidade dos afetos e desafetos que um ser humano carrega consigo?

Um dos pontos centrais para empreendermos passos firmes rumo à compreensão das diferenças e à aceitação da diversidade humana gira em torno da *comunicação*. Comunicar-nos é um dos maiores desafios de nossas vidas. Se grandes conflitos são gerados entre pessoas que falam um mesmo idioma, que professam uma mesma religião, que estão marcadas pelos mesmos traços étnicos e culturais, podemos imaginar as complicações adicionais durante a tentativa de comunicação entre pessoas de diferentes culturas, idiomas, religiões e etnias. Diversidades, ao invés de incorporarem o papel de riquezas, costumam converter-se em divergências e, portanto, podem desencadear situações caóticas.

Para um bom entendimento é preciso que compreendamos não apenas as palavras, mas também toda a linguagem não verbal que permeia as relações entre diferentes interlocutores. Justamente por isso, a proposta deste artigo dará destaque à importância da aproximação entre duas metodologias científicas, com a finalidade de maximizar os resultados dos estudos de investigadores de diferentes setores de atuação (principalmente aos relacionados às Humanidades e às Ciências Sociais). Trata-se de um trabalho conjunto entre a História Oral (metodologia da Ciência Histórica) e a Sociolinguística (linha de pesquisa da Linguística).

Ao longo da nossa exposição, nossa preocupação será a de sinalizar como “língua(gem)” e “história” se entrelaçam, se enredam, se engendram, podendo colocar-se a serviço do fomento da compreensão, aceitação e acolhida das diversidades humanas.

Começemos destacando que as figuras centrais que dão vida ao encontro entre a História Oral e a Sociolinguística são:

1. Sujeitos-narradores: (grupo de pesquisados/entrevistados);
2. Sujeitos-pesquisadores: (que podem também ser sujeitos-escritores de suas dissertações, teses e livros);
3. Sujeitos-multiplicadores: (grupo de outros atores sociais que leem os resultados das pesquisas e que, possivelmente, os reproduzem).

No último tópico deste artigo, o leitor conhecerá um exemplo, uma entrevista realizada com um sujeito-narrador imigrante, um romeno (A.S.¹) domiciliado em Zaragoza na Espanha.

MARCO TEÓRICO: A LINGUA(GEM) COMO CORPO E O ENTENDIMENTO COMO ALMA

Um corpo que não alimenta a alma e uma alma que não alimenta o corpo estão fadados a minguar e a morrer. Parafraseando Orlandi (2012): “não se separa a vida biológica e a alma; não há almas individuais separadas” (p.71). Isso remete-nos à complexa perspectiva da simbiose entre materialidade e imaterialidade, (re)desenhada por elementos simbólicos que conduzem as vidas humanas a incompletudes e a contradições. Encontramos em Aristóteles, a afirmação da relação constante entre corpo e alma. Dessa maneira, estão alma e corpo coligados. Tudo aquilo que a alma sofre, não ocorre sem o corpo. O corpo, por sua vez, nada faz sem a alma, pois ela é o seu princípio animador (anima): “A alma é corpo e princípio do corpo que vive” (De Anima, 415b7-14).

Orlandi (2017) também nos faz lembrar que: “Na relação inseparável entre corpo e alma, se juntam matéria, desejo, movimento, equívoco” (p. 266). A autora afirma que, desde o seu ponto de vista, ao existir a presença da matéria, existe a contradição, o que, então, pode mostrar a entrada da ação da linguagem, ocorrendo a mistura de presença e ausência.

Compreender as verbalizações (ou mesmo, os silêncios ou silenciamentos) dos pensamentos e sentimentos humanos - por meio de palavras pronunciadas (ou não) em uma entrevista, as quais serão transcritas e constituirão o “corpus” das nossas investigações - exige uma minuciosa reflexão acerca dos gestos representativos e interpretativos, bem como dos vários instrumentos de análise dos mesmos. Conforme proposto por Orlandi (2017): “O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação

1. Identidade preservada respeitando a vontade do próprio imigrante. Entrevista realizada em 2005

com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (p.18). Para a perpetuação da história contada por um sujeito-narrador, portanto, não é somente meia palavra que basta. Faz-se necessária a sensibilidade para capturar os mínimos detalhes, resultando na *expressão maior das almas dos diferentes interlocutores envolvidos num processo comunicativo*.

Assim, como continuidade dessa proposição, refletamos sobre o fato dos “nossos muitos mundos” (que vão do pessoal ao universal) não estarem constituídos de coisas acabadas, mas sim de processos que estão em incessantes movimentos, muitos deles tensos e contraditórios. Há uma engrenagem que não pode ser vista meramente como aquela que afeta o sujeito, mas deve ser encarada também como aquela que constitui o próprio sujeito que é marcado pela mescla do real e do imaginário. Para Orlandi (2017): “o indivíduo se constitui em sujeito pela interpelação ideológica (a forma-sujeito histórica)” e “a ideologia, na formação teórica da Análise do Discurso, é elemento base, fundamento da constituição do sujeito e do sentido” (p.20).

A memória, o real, o imaginário e a produção das expressões orais ou escritas condicionam “o” e são condicionados “pelo” conjunto de processos da vida sociocultural e política de um sujeito. A língua(gem) pode, então, ser entendida como um conjunto de significações construído por processos históricos. Dessa forma, a alma da nossa proposta se faz presente por meio da identificação e da busca do entendimento das histórias, das identidades e das ideologias dos “corpos em movimento” (sujeitos-narradores), protagonistas do “corpus” das inúmeras pesquisas construídas por nós (sujeitos-pesquisadores).

Destacamos que o ponto crucial para a correta transcrição e análise do conteúdo (manifesto e latente) por esses “corpos em movimento” é a atitude que orienta e promove o respeito ao pluralismo de sentimentos, ideologias, pensamentos e formas de expressão. E segundo a teoria proposta por Orlandi (2017):

O conteúdo manifesto, ou seja, o relato, a narrativa, estaria relacionado ao trabalho do sonho e o conteúdo latente vincula-se à narratividade, ao gesto de interpretação, trabalho do analista. Na perspectiva discursiva, em que trabalho, não se alcança esta versão correta e integral, pois não há senão versões. O que há, isto sim, é a compreensão possível que resulta do trabalho do analista de como, interrogando os gestos de interpretação que constituem a materialidade do narrado (“a versão mutilada”), se chega à compreensão do funcionamento da ideologia e do inconsciente na produção dos sentidos. Tem-se acesso aos efeitos do funcionamento da memória, no sujeito, pela narratividade, inscrita na formulação. É esta que pode nos dar acesso à latência dos sentidos no sujeito. Gestos de interpretação. Com seus possíveis, impossíveis, seus equívocos. (p. 271)

As nossas ações, de sujeitos-pesquisadores, ao analisarmos distintos discursos, devem ser orquestradas por gestos isentos de imposições, julgamentos e preconceitos ao estabelecermos encontros dialógicos com os “corpos em movimento” que carregam marcas físicas e emocionais. Para que sejam produzidos resultados positivos, devemos transcender o uso da intelectualidade, empregando a “sensibilidade da alma” (que está associada ao princípio imaterial da vida, do pensamento e da ação). Portanto, *a transcendência do uso da intelectualidade nos leva à ruptura do pensamento de que para um bom entendedor, meia palavra basta, porque passa a nos importar a integralidade da comunicação e a garantia da integridade do valor humano que abarca expressões múltiplas de uma alma.*

Em vista do exposto anteriormente, esperamos (re)significar o uso de instrumentos metodológicos para que pensemos, sintamos, enxerguemos e expliquemos diferentes aspectos (tangíveis e intangíveis) que afetam e são afetados pelos “corpos em movimento” dos sujeitos-narradores de memórias, acontecimentos e histórias. Isso nos pede, portanto, que analisemos os discursos de cada sujeito-narrador respeitando os seus respectivos “modos de individuação”, ou seja, sob a perspectiva de “movimento de sentidos, silêncios, historicidade, conjugação, con-fusão, caminhos obscuros, insensatez, invenção, derrotas e rupturas. Resistências, deslocamentos, oscilações e apagamentos” (Orlandi, 2017, p. 79). Considerando que muitas das interrogações que surgem ao longo das nossas investigações estão diretamente relacionadas às problematizações relativas ao “ser histórico e simbólico”, o qual “tem seu corpo ligado ao corpo dos sentidos” (Orlandi, 2017, p. 33), assumimos que a retroalimentação do funcionamento “corpo / “alma” e “língua(gem)”/”entendimento” é a nossa grande tarefa enquanto estudiosos das ciências humanas e sociais.

MÉTODO: PENSAR, SOBRE CONCEITOS E PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÕES

A metodologia adotada é a de parceria entre a História Oral e a Sociolinguística Interacional. Para tanto, destaquemos alguns conceitos das duas áreas de atuação.

Vejamos, inicialmente, a definição de História Oral proposta por Alberti (2008):

(...) uma pesquisa e constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador e a da fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido. (p.155)

A História Oral trouxe consigo a possibilidade de registrar as memórias, testemunhos e vivências de pessoas e grupos, cujas histórias antes não eram trazidas à luz. Isso correspondeu

a um avanço para as áreas das Ciências Humanas, as quais passaram - conforme palavras de Alberti (2008) - a “reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade” (p. 158).

Consideramos de grande importância abrir tal parêntese aqui, pois colocaremos à prova uma proposta metodológica interdisciplinar e, portanto, para que tenhamos êxito nessa empreitada de esforços, toda e qualquer aresta que possa gerar futuras confusões e comprometer os resultados deve ser aparada. Mesmo que pareçam óbvios para historiadores, alguns pontos merecem ser revistos, pois acreditamos que possíveis sujeitos-multiplicadores da proposta deste artigo possam fazer parte de diferentes áreas disciplinares.

Ressaltamos, então, que as seguintes premissas são primordiais no tocante à nossa proposta:

- O relato de uma entrevista de História Oral não é a própria História. A entrevista não nos leva a uma revelação do real. A História Oral merece e precisa ser tratada como uma metodologia complexa, não simplista e reducionista.
- A mera apresentação das transcrições de entrevistas não se configura como um resultado final, contundentemente válido, de uma pesquisa. Ou seja, toda entrevista deve passar por processos complexos e interdisciplinares de interpretação e análise.
- Os registros por meio de entrevistas não devem privilegiar um ou outro grupo étnico-político-social. Devemos dar a oportunidade de manifestação a “corpos” e “almas” pertencentes a diferentes grupos, garantindo a pluralidade da articulação língua(gem)-comunicação-história.

Além disso, nossa proposta metodológica deseja romper com a alimentação de círculos viciosos de análises centradas em dicotomias como “incluídos, excluídos”, “vencidos, vencedores”, “localização, globalização”. Reconhecer que cada sujeito é constituído por aspectos (materiais e imateriais) que o fazem único resulta no respeito ao próprio sujeito e à pluralidade do conjunto de sujeitos, conjuntura essa que compõe o panorama da “dissimetria” enfocado por Orlandi (2017), a qual abordaremos mais adiante.

O parágrafo anterior resumiu um dos aspectos centrais da contextualização do nosso trabalho de aproximação entre “História Oral/Sociolinguística” em prol do entendimento de subjetividades e de diversidades. Para sublinhar a sua relevância, parafrasearemos Alberti (2008):

A História Oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade. Nesse sentido, ela está afinada com as novas tendências de pesquisa nas ciências humanas, que reconhecem as múltiplas influências a que estão submetidos os diferentes grupos no mundo globalizado. (p.164)

Inspirados por tal citação, a partir daqui, parece-nos muito oportuno entrelaçar o papel da Sociolinguística no processo de (re)conhecimento de multiplicidades. Reflitamos, portanto, sobre um dos objetivos da Sociolinguística:

(...) os padrões de comportamentos linguísticos observáveis dentro de uma comunidade de fala e os formaliza analiticamente por meio de um sistema heterogêneo, reconhecendo a língua como uma realidade essencialmente social. Foi estabelecido como ponto essencial de investigação histórica, a localização do fenômeno sob mudança tanto no contexto estrutural (interno), quanto no contexto social (externo), pois, para eles, os estudos empíricos revelam a língua como um sistema que muda, em associação com as mudanças na estrutura social. (Orlandi, 2003, p. 102).

Sigamos nosso raciocínio, orientados por alguns dos aspectos abordados por Jan Blommaert (professor de estudos da linguagem, cultura e globalização da Tilburg University), o qual nos apresenta a Sociolinguística da Globalização (2017), por meio da qual construiu sua teoria sobre a transformação da língua(gem) no contexto de uma sociedade que está em constante processo de profundas mudanças. A língua(gem) humana (e aqui explicamos que não estamos apenas falando da “língua” enquanto expressão idiomática, mas sim de uma linguagem que engloba outros elementos como o gestual e o semiótico) move-se no contexto da globalização por meio de uma engrenagem que conecta diferentes comunidades não mais estáveis e residentes, mas sim em movimento.

Foi a partir desta proposição que agregamos o “em movimento” aos “corpos”. Ou seja, adotamos, assim, a nomenclatura “corpos em movimento” pelo fato de o mundo ter se tornado uma complexa rede de comunidades interligadas por materialidades e simbologias que se movem no plano da imprevisibilidade e das incertezas. Justamente por tal razão, Blommaert (2017) propõe a revisão da compreensão da comunicação linguística. Ele nos convoca para a reconsideração de temas como: localidades, repertórios, competências, histórias e diferenças sociolinguísticas.

Não podemos nos esquecer de que *a história contribui, em conjunto com as outras disciplinas, para o desenvolvimento de conceitos cuja própria natureza e direção apontam para conexões entre o passado e o presente, os quais definem e explicam eventos sociais sincrônicos que, graças às suas próprias essências históricas, carregam pistas para as análises e as interpretações de vários fenômenos relativos à trajetória dos seres humanos, em diferentes escalas de tempo e espaço.*

Todos os detalhes devem ser observados durante os contatos com sujeitos-narradores de um acontecimento. Palavras, gestos, movimentos, olhares, sons, silêncios, sinais, formas lexicais, idiomas em contato, formalidades e informalidades, posturas, atitudes, recolhimento ou transbordo são aspectos que bordam as entrevistas de História Oral e que precisam ser admirados, anotados e analisados com integridade e integralidade.

Blommaert (2007) mencionou que uma das principais contribuições da Sociolinguística tem sido a de demonstrar que:

(...) a “linguagem” é, durante o uso prático em situações reais, um repertório: um conjunto, culturalmente sensível, de gêneros, de estilos, de registros, com muitas formas híbridas e acontecendo por meio de uma gama variada de formas pequenas e grandes. (p.115)

As primeiras pesquisas de Sociolinguística ocorreram entre as décadas de 1950 e 1960. Trata-se de uma linha de pesquisa da Linguística, com vocação interdisciplinar, sendo que o seu objeto de estudo está centrado na língua(gem) com uma mirada para a identificação e a compreensão das influências dos aspectos sociais sobre a língua e as diferentes formas das pessoas expressarem-se. Os sociolinguistas estudam - de maneira criteriosa - as marcas que a oralidade e a escrita carregam, ligadas a regionalidades (variações diatópicas), a estilos (variações diafásicas) e a variações sociais ou diastráticas (diferenças linguísticas relacionadas ao lugar ocupado pelo falante na estrutura das relações sociais: escolaridade, nível socioeconômico, gênero, faixa etária, etc.).

Este nosso projeto de construção da história da diversidade (por meio da História Oral) versa do uso da linha da Sociolinguística Interacional, tendo como inspiração os trabalhos de Gumperz e Hymes (1972). Ou seja, o objetivo é o de estudar todo o comportamento social revelado pela linguagem, tratando-se de um estudo interpretativista, por meio do qual os interlocutores fazem parte de comunidades de fala, as quais são definidas por Gumperz (1972) como: “Qualquer agregado humano caracterizado por interação regular e frequente, por meio de um corpo de signos verbais compartilhados que contrasta com agregados similares pelas diferenças significantes no uso da língua.” (p.207)

Desta maneira, por exemplo, o imigrante A.S. (caso que apresentaremos mais adiante) fazia parte (por ocasião da entrevista realizada) da comunidade de fala dos imigrantes romenos residentes na *Comunidad de Aragón* na Espanha (em 2005). Esta contextualização é de grande importância para que possamos analisar o uso da língua espanhola pelo entrevistado em questão, os respectivos monitoramentos da fala, as escolhas lexicais e as marcas da língua materna em seu discurso. Além disso, cabe aqui introduzir *as pistas de contextualização*, outro conceito de Gumperz (2002). Elas são aquelas que conduzem o investigador pelos sendeiros da interpretação dos sentidos subjacentes ao enunciado. A teoria de interpretação de Gumperz propõe que o contexto seja pensado como processo inferencial e as pistas que encontrarmos sejam compostas por marcas verbais e não-verbais capazes de fornecer ao falante/ouvinte um *input* significativo para os processos inferenciais. Segundo exposto por Ribero e Garcez (2002), poderemos perceber que para Gumperz as pistas de contextualização constituem-se como pistas de natureza sociolinguística que utilizamos na sinalização das nossas intenções comunicativas ou, ainda, para inferirmos as intenções conversacionais do interlocutor.

As pistas de contextualização são:

- Linguísticas: alternância de código, de dialeto ou de estilo, expressões formulaicas (constituídas de estruturas fixas, tal como: bom dia, boa tarde, boa noite), aberturas e fechamentos conversacionais, escolhas lexicais e prosódicas.
- Paralinguísticas: ritmo, pausa, hesitação, sincrônica conversacional.
- Prosódicas: entonação, acento e tom.
- Não-vocais: gesticulação, movimento corporal, direcionamento de olhar e distância proxêmica (espaço pessoal do indivíduo no meio social).

Surge aqui uma questão a ser destrinchada no tangente às entrevistas de História Oral registradas apenas em áudio (sem vídeo). O investigador não terá como realizar a interpretação dos movimentos do entrevistado no momento das transcrições, o que comprometerá a análise das pistas de contextualização, tão importantes na proposta de Gumperz. Logicamente, o ideal para que ocorra uma perfeita instrumentalização é que os depoimentos sejam registrados por meio de gravações em vídeo. Contudo, caso haja a inviabilidade de tal execução, o que indicamos - para minimizar a perda de pistas de contextualização - é que todos os detalhes da interação entre sujeito-narrador e sujeito-pesquisador sejam anotados em um caderno de campo.

Outro aspecto a destacar-se é a compatibilidade entre o método de coleta e organização do “corpus” por parte da História Oral de forma que o “corpus” linguístico obtido sirva para a extração de pistas, análise e conclusões sobre a interação oral. O importante é que a interação se dê de forma natural e o seu teor seja respeitado tal qual foi produzido. A situação controlada pelo sujeito-pesquisador tem um limite e jamais devem acontecer monitoramentos e sugestões quanto à forma de expressão lexical e gramatical do sujeito-narrador. Por exemplo, caso estejamos entrevistando uma mulher boliviana que vive no Brasil há alguns meses e ela nos conte “Estou *embarazada* de dois meses”, podemos ficar confusos e não percebermos que não corresponde à palavra “embaraçada” do idioma português, mas sim a “grávida” (correspondente a *embarazada* em espanhol). Temos a opção, caso não tenhamos compreendido o sentido da frase, de lhe perguntar: “Perdão por interrompê-la. Você poderia repetir essa sua última fala?”. Ou ainda, anotar a dúvida no caderno de campo e, posteriormente, buscar a informação sobre a questão em aberto. Em hipótese alguma, devemos controlar e corrigir a fala do sujeito narrador, segundo a forma que nós imaginamos ser a correta.

RESULTADO: SENTIR E ENXERGAR, COM HUMILDADE

Potencializamos o sentido do “corpus” conforme maximizamos a qualidade da interação empírica-teórica, escutando a palavra do outro, enxergando cada gesto do outro, sentindo o pulsar da vida do outro com humildade e ética. As pessoas que nos revelam o que viveram, o que viram, o que escutaram, o que testemunharam merecem o nosso respeito e a nossa empatia. Trata-se de reconhecer um “corpo em movimento” que vai abraçando sentidos maiores, produzindo a força e o entendimento da alma.

Para tal é fator condicionante e imprescindível que nutramos as nossas próprias almas de sujeito-pesquisador com o valor da aceitação das dissimetrias, as quais - parafraseando Orlandi (2017) - podemos descrever da seguinte maneira: “Quando falo em dissimetria, estou visando mostrar que somos diferentes e nossa diferença, como a diferença de poder aquisitivo social/ poder de compra, ou outra qualquer diferença que se significa na sociedade e na história, não é simétrica” (p. 243).

Justamente por isso, devemos apurar nossas visões e audições para conhecermos (e darmos a conhecer) diferentes escalas que fazem parte da História Global da *humanidade em movimento*.

Se por um lado a Ciência Histórica tem proposto, há alguns anos, uma constante resignificação de escalas nos estudos historiográficos (referenciando narrativas inseridas em micro e macro-contextos), por outro a Sociolinguística Interacional também tem pautado novas discussões rumo à meta de ampliar o escopo das escalas. Os sociolinguistas foram abraçando novas escalas em seus estudos e, conforme destacou Blommaert (2007), o composto da variação sociolinguística abrange macro-variações, bem como micro-variações, as quais são importantes na vida social. Variações múltiplas funcionam como poderosas fontes de *significados indiciais*, conectando discursos a contextos. Além disso, podem elucidar aspectos relativos a categorias (semelhantes e diferentes) dentro dos enquadres (*frame*²) e, conseqüentemente, a identidades, tons, estilos e gêneros que podem pertencer a ou desviar-se de tipologias imaginadas. Blommaert (2017) destacou que a *lingua(gem) está conectada a padrões culturais*. *O multilinguismo relaciona-se (simbioticamente) ao multiculturalismo*. Isso tudo somado aos aspectos ideológicos levantados por Orlandi (2017) resulta em um complexo conjunto de elementos - não só os explícitos, mas principalmente os implícitos - presentes nas falas e nos gestos dos sujeitos-narradores entrevistados e observados pelos sujeitos-pesquisadores.

Se existem diferentes jeitos de expressões dentro de uma mesma língua, imaginemos, então, o grau de complexidade adicional nos contextos que comportam distintas línguas em contato.

2. As bases teóricas da análise de enquadres foram estabelecidas por Goffman (1974), em “Frame Analysis”, obra na qual apresenta um sistema de termos e conceitos para mostrar como as pessoas utilizam múltiplas estruturas para dar sentido a eventos. A forma como os participantes criam e negociam um contexto interacional, através do discurso, é sinalizada pela noção de enquadre

Uma interação comunicacional envolve expectativas. Já escutamos, algumas vezes, alguém falando: “faltou nexos no discurso do fulano”. Faltar nexos significa faltar coerência. Ao divagarmos sobre as falas serem suportadas por um nexos discursivo ou não, também lembramos do papel dos “marcadores discursivos” que ocupam destacada posição dentro dos mecanismos de organização de fala, abarcando sons, palavras e locuções.

O que queremos, nesse momento, é manter o foco na problematização do “nexos coesivo” e em articulações de frases, organização de tópicos e estruturas, aberturas, direcionamentos e encerramentos de assuntos. É deste nexos que queremos nos ocupar, ou seja, um nexos coesivo que seja responsável pelos mecanismos de coerência (ou ruptura das mesmas). Lembremo-nos, então, que a ideia de nexos nos transportará aos vínculos entre circunstâncias, acontecimentos e opiniões. Esse nexos, portanto, tem relação direta com a articulação língua(gem)-comunicação-história.

Vale ressaltar, ainda, que existe o movimento subjetivo do sujeito-narrador, presente no corpo das palavras e esse é o ponto chave para a nossa compreensão semântica da palavra “corpus” no caso específico do projeto do entendimento das diversidades que estamos propondo. Nós nos referimos a um “corpus” que nos leva à “intradiscursividade” (busca da materialidade discursiva nas sequências linguísticas) e à “interdiscursividade” (sentido de um discurso produzido, retomado ou complementado por outro), a fim de tocarmos em poros, veias, cicatrizes, fraturas não visíveis.

Enxergar o(s) outro(s) com humildade, sentindo a força das suas palavras, dos seus olhares, dos seus pesares e das suas alegrias é o que conclamamos em coro com Alberti (entrevistada por Freitas, Araújo e Sales, 2017) que vem salientando, há anos, que a pessoa que trabalha com História Oral tem que ser humilde. *Deve ser aquela que aprende com quem está falando*. Além disso, vale ressaltar que a pluralidade de narrativas é um dos aspectos mais preciosos que a História Oral tem a oferecer e destacamos que isso também se aplica à Sociolinguística.

A articulação língua(gem)-comunicação-história quando conduzida com humildade nos leva (sujeitos-pesquisadores) além das “meias palavras”, ou seja, faz com que mergulhemos no oceano da pluralidade de expressões humanas.

DISCUSSÃO CENTRAL: EXPLICAR, ENXERGANDO ALÉM DAS APARÊNCIAS

Encerraremos o artigo, apresentando fragmentos da entrevista junto ao imigrante romeno A.S., realizada em 2005 em um pequeno *pueblo* chamado Longares (localizado na região de Cariñena, na província de Aragón). A.S. havia sido recebido por uma ONG que naquela localidade matinha uma casa de acolhida temporária a imigrantes. A Organização atuava de forma que os imigrantes de outras línguas maternas aprendessem o idioma espanhol com a

ajuda de professores voluntários e que sua equipe mediasse contatos no sentido de inserir os imigrantes no mercado laboral.

Antes de entrarmos no caso específico de A.S., contextualizaremos a situação da imigração na Espanha em 2005. Em maio de 2005, foi apresentado um estudo feito pela Divisão de População do Departamento de Economia e Assuntos Sociais da ONU, situando a Espanha como o principal país mediterrâneo que passou de emissor de população emigrante a país de destino de uma crescente imigração chamada de “extracomunitária” (grupo de pessoas não originárias de países da própria Comunidade Europeia). O relatório apontava para um número correspondente a 923 mil imigrantes residentes na Espanha em 2000 e 3,7 milhões em 2005. Também mostrava que 54,1% do total de imigrantes correspondiam a Marroquinos, Equatorianos, Romenos e Colombianos³.

Os romenos foram um dos grupos de imigrantes vítimas de discriminações e atos xenofóbicos naquela época, já que tiveram suas identidades associadas a ciganos e a infrações, furtos e roubos. Há de se acrescentar que a emigração, no caso da Romênia, faz parte também de uma “cultura migratória”, desenvolvida nas regiões que a emigração se impõe como uma das opções possíveis para o sujeito prosperar ou melhorar de situação socioeconômica. Esse mecanismo converteu-se em uma aspiração de grande escala que afetou maioritariamente aos jovens, movidos pela ideia de prosperidade.

Tal contextualização ajuda a compreender parte do sofrimento de A.S. até chegar em Longares, pois como abordado por Orlandi (2017):

Não se podem pensar estas questões que implicam a reflexão sobre a memória, a narratividade, processos de identificação, presença, sem pensar a conjuntura política e sócio-histórica contemporânea. E é nesta perspectiva de análise que nossas interrogações são postas a serviço da compreensão do nosso objeto de estudo: o corpo encarnado memória e sentidos do/no sujeito imigrante em seu modo de individuação. (p.80)

A fala de A.S. nos conduziu até a palavra cidadania.⁴ Ele era professor de Filosofia em Bucareste e o seu salário correspondia a oitenta euros mensais (em 2005). No dia da nossa entrevista, já fazia aproximadamente dois meses que estava hospedado na casa de acolhida de Longares. Por tal razão, conseguiu comunicar-se conosco, ainda que precariamente e misturando expressões romenas às frases em espanhol. Vale à pena ressaltar, que A.S. não sabia nenhum outro idioma sem ser o romeno e o fato da fonética de algumas palavras em romeno se assemelhar bastante ao italiano nos serviu de ajuda, mas também nos trouxe dúvidas, as quais posteriormente foram eximidas.

3. Dados obtidos nos arquivos da Fundación para el Conocimiento Madrid. <http://www.madrimasd.org/> acesso em 19.jul de 2018

4. Não teremos como trazer todos os detalhes desta entrevista neste artigo por uma questão de limitação de espaço. Escolhemos, portanto, os trechos que cremos ser mais significativos para a compreensão da presente proposta.

Os fragmentos serão apresentados em espanhol (exatamente do jeito falado pelo sujeito-narrador). Pausas e outras observações estarão apontadas entre parênteses, respeitando a sequencialidade das falas e dos gestos. Ao fazermos as análises, explicaremos os aspectos mais relevantes quanto ao uso da língua espanhola e a sua mescla com o romeno. Daremos a conhecer um trecho das considerações que anotamos, naquela ocasião, em um caderno de campo.

A entrevista começou com a nossa apresentação e, logo em seguida, perguntamos a idade de A.S. que nos respondeu “*Treizeci și doi de ani*”. Ou seja, o fez em romeno, o que nos gerou uma certa confusão porque foneticamente “*treizeci*” nos soava como “*treze*” em italiano (“*tredici*”). Então, lhe perguntamos se poderia nos mostrar o seu passaporte. Ele foi buscá-lo e quando nos entregou, murmurou: “*Nu-mi place*”. Como parecia muito a “*Non mi piace*” na língua italiana, conseguimos entender que quis nos dizer “*no me gusta*” (o que no português seria um “*não gosto disso*”). Achamos que poderíamos tê-lo aborrecido com o nosso pedido e que aquela frase estava direcionada a nós. Resolvemos, então, lhe pedir desculpas por algum inconveniente: “*Perdón por si acaso hicimos algo que no te pareció bien.*” Imediatamente, nos disse: “*Nu...Nu era con ustedes. Estoy furios con Rumanía y no quiero ser rumano*”.

O /*Nu*/ (não) deixava claro que não havia discordância entre nós. Ou seja, era uma palavra negativa funcionando como afirmação de que entre nós estava tudo certo. Na verdade, ele estava /*furios*/ (bravo, furioso em romeno) com o seu país. Observemos que a fúria não se materializou contra políticos ou autoridades da Romênia, mas sim contra a nação (há um forte apelo simbólico e ideológico em tal discurso). Então, nada mais na Romênia prestava para A.S.?

A.S. contou-nos:

“*Am era profesor de filosofía en Rumanía. Salariul meu era igual a ochenta euros por mes. Si am pagaba la luz nu comía, si comía nu pagaba la luz. Me marché a Francia porque imaginaba vivir allí. Nu pasó cum imaginat porque fui furat en París.*” (A.S. suspirou profundamente e fez uma pausa).

Continuou após alguns segundos:

“*Entonces... Uhun... Fueron compatriotis míos, de Rumanía. Nu fui capaz de comprender como au facut ello. Eran de mi propia tierra. Vivía en la calle. Y una noche mientras dormía me llevaron todo que tenía en los bolsillos. Entonces...Nu tenía más dinero y pasé a comer comida que encontraba en basura*”.

Na fala de A.S., há uma forte presença do verbo ser (exemplos: *era profesor; era igual a oitenta euros por mes; fui capaz*). A mistura das línguas espanhola e romena é clara em: *Am* em romeno equivale ao pronome eu (português) e *yo* (espanhol); *salariul meu* é

muito parecido ao português (*meu salário*, o que em espanhol é *sueldo mío* ou *mi sueldo*); *nu* equivale a *não* (*no* em espanhol); *cum imaginat* significa *como imaginado* (português/espanhol); *furat* corresponde a *roubado* (*robado* em espanhol). No caso de *compatriotis*, transcrevemos exatamente o que compreendemos. Tempos depois, soubemos que o plural de compatriota em romeno é *compatrioții*, pois em alguns casos de palavras masculinas, o acréscimo do /i/ pode alterar o final da palavra e também que na maioria das palavras romenas, ao acrescentar as terminações do plural, são alteradas as vogais ou consoantes anteriores (como é o caso do /t/ que é substituído por /ț /).

Pensemos sobre a carga da palavra “compatriotas” no discurso de A.S. Um compatriota seu na França era tão “imigrante” quanto ele. Ou seja, A.S. foi roubado fora do seu país natal por alguém do seu próprio país de origem. Detalhe: ele afirmou que foram “compatriotas”. O plural dá uma dimensão mais grave para o ocorrido, dirigindo a responsabilidade do furto a um grupo de romenos. Seriam dois, três ou quantos? O que importava é que o enganaram e com isso a possibilidade de vida na França tinha se espargido.

Podemos inferir que as escolhas linguísticas (mentais) e sua oralidade (posterior à elaboração mental de A.S.) materializaram-se por meio de certa limitação do conhecimento da língua, mas um aspecto nos chamou especial atenção: o uso de */Me marché a Francia/*, construção essa muito típica do idioma espanhol (o que em português seria: *fui para a França*). Muitos imigrantes brasileiros residentes na Espanha que ainda não dominavam o espanhol, por exemplo, formulavam esta mesma frase da seguinte forma: “*Yo marché a*”. Nesse caso, A.S. não utilizou o Am nem o pronome *Yo* em espanhol. Soubemos depois, por meio do voluntário que lhe dava aula de espanhol, que essa era uma das frases que repetia seguidamente a todos que contava a sua história. Ou seja, a partida tem um peso simbólico muito forte. É como nos dissesse: “deixei tudo para trás”. Logicamente, esse nosso entendimento não foi aleatório e foi construído graças a vários indícios não verbais, tais como os gestos, as expressões faciais, os olhares e os silêncios.

A.S., inconformado com a sua situação, pedia que concordássemos com a sua vontade de esquecer que era romeno. Este próximo fragmento mostra bem tal situação:

“*Voy destruir pasaporte de Rumanía. Nu quiero más ser romeno. Ser mai bun para mí. Nu-i așa?*” (A.S. nesse momento, começou a chorar compulsivamente)

Limando as lágrimas, seguiu falando: “*Necesito saber bien español (pausa)... Tener empleo y dar pasos ciertos. ¡Quiero ser español!*”

A expressão */Nu-i așa?/* pode ser traduzida ao espanhol como *!¿A que sí?!* e em português a */Não é? /*. Esse é um marcador discursivo que tem a função de interação com o(s) outro(s) envolvidos no ato dialógico, é como uma solicitação de participação e opinião. Serve ao mesmo tempo como uma afirmação, uma pergunta e uma provocação. Na verdade, sem que o próprio

sujeito-narrador tenha plena consciência, é um clamor por concordância ao seu pensamento e ao seu discurso. A pista prosódica da entonação de voz é a que, no caso de A.S., fez uma diferença imensa, deixando uma marcação discursiva claríssima. Como, no primeiro momento não entendemos o que ele havia dito, escutamos várias vezes a gravação para tentarmos captar o código linguístico. Quando soubemos do que se tratava, após consultar o *preot* (sacerdote da igreja ortodoxa romena) que vivia na cidade de Zaragoza, compreendemos o forte apelo que havia por meio da sua pergunta.

A frase anterior de A.S. foi muito forte, ou seja, */voy destruir/* (a formulação em espanhol, sob a regra padrão seria */voy a destruir/*). Ele não queria mais ser romeno em função de todo o sofrimento que já havia passado. Dizia ser */mai bun/* (melhor) para ele e com a voz, mergulhada numa dor profunda, dava sequência com uma hipótese que ele mesmo sabia estar longe da sua situação real: */Quiero ser español/*. Ficamos impressionados com o fato de ter pronunciado tal frase em espanhol, categoricamente, com um tom de voz que evidenciava a sua fúria. As alternâncias de códigos, as escolhas prosódicas, as aberturas e fechamentos dos turnos conversacionais na narratividade de A.S. eram feitas com avassaladora intensidade, de um sujeito mergulhado em inconformismo e indignação.

CONCLUSÕES FINAIS: CONFUSÕES DOS CORPOS EM MOVIMENTO

O caso de A.S. conduziu-nos a um turbilhão de pensamentos e sentimentos. *Presenciamos a expressão da dilacerante dor do indivíduo que tem a sua alma destruída, materializando-se por uma língua(gem) cheia de pistas.*

A.S. nasceu romeno, mas não queria mais viver e morrer como tal. O mesmo que a sua situação social no seu país natal (fruto do contexto histórico, sociopolítico e econômico) fez com a sua alma é o que ele desejava fazer com o seu passaporte (destruí-lo).

Havia uma mistura de sentimentos de desespero e impotência materializada no seu choro compulsivo e em cada um dos seus gestos. O caminho já havia sido árduo, mas não deixaria de sê-lo pelo fato de estar em um novo país (para onde o seu “corpo em movimento” imigrou). O seu corpo e a sua alma estavam destruídos e ele deseja reconstruir o seu ser, (re)começando do zero se assim tivesse de ser. Na verdade, ele sabia que precisaria juntar os cacos que havia deixado pelo caminho. E mesmo que, depois de anos na Espanha, chegasse a atingir o status para pleitear a cidadania espanhola, precisaria da sua documentação romena. Não poderia dar passo algum se fosse sujeito indocumentado. Ter consciência disso, aumentava o tamanho das suas feridas.

Uma das anotações no nosso caderno de campo foi:

“Olhava para o seu passaporte enquanto falava e enxugava as lágrimas. Desviava o olhar de nós, seus interlocutores, como se estivesse com vergonha do que estávamos pensando sobre a sua condição (como se sentisse humilhado diante de nós). A sensação que nos passou, por meio de seus gestos, foi de desilusão misturada com uma raiva profunda. Para nós (quando nos olhava por pouco tempo, desviando muito rapidamente o olhar para baixo, para o passaporte que segurava) direcionava uma mirada triste. Para o passaporte destinava outro tipo de olhar, de muita raiva. O documentou chegou a ficar enrugado pela força que imprimiu ao apertá-lo.”

Nosso contato com aquele “corpo incompleto em movimento”, cheio de con-fusões (Orlandi, 2017, p. 79) nos levou a conhecer a versão mutiladíssima de A.S. Era o sujeito convulsionado que precisaria (re)criar uma versão de si mesmo. O ritmo, as pausas, as entonações, os acentos, os tons, as gesticulações, os movimentos corporais, os direcionamentos de olhares e a distância proxêmica (que A.S. guardava conosco e com o seu passaporte) foram aquelas que possibilitaram uma análise riquíssima do discurso daquele imigrante romeno de passagem no pequeno povoado de Longares. De Bucareste a Paris, de Paris a Saint-André, de Saint-André a Barcelona, de Barcelona a Zaragoza, de Zaragoza a Longares: essa foi a trajetória de A.S. As memórias deste caminhar de A.S. poderiam resultar na escrita de uma micro-história que, quem sabe, nos levaria a histórias cruzadas feitas de dissimetrias de muitos seres humanos em movimento, em busca de um oásis, de uma terra prometida ou de um lugar ao sol.

Soubemos, seis meses depois da nossa entrevista, que A.S. tinha atingido um nível muito bom do domínio da língua espanhola (falada e escrita). Por tal razão, uma família espanhola o havia contratado para trabalhar em um micro agronegócio de plantação de laranjas e de produção de suco. Provavelmente, se tivéssemos entrevistado A.S. novamente, depois de alguns anos, nos surpreenderíamos com um novo discurso, quer seja pelo domínio da língua espanhola, quer seja por uma nova narrativa carregada de novos elementos constituintes da sua individualização, quer seja pela presença de novos traços identitários multilinguísticos e multiculturais. As marcas do passado continuariam ali, mas transfiguradas num novo cidadão. Talvez, tivesse chegado à conclusão de que não era nem cidadão romeno, nem espanhol. Quem sabe ele tivesse assumido a sua identidade de cidadão do mundo, desprovido daquele ímpeto de destruir o seu passaporte romeno.

Para concluir, afirmamos que vale a pena investir no aprimoramento da articulação língua(gem)-comunicação-história para estabelecermos estudos que não se fixem apenas nas aparências, mas que se dediquem a práticas que tragam à tona as marcas mais profundas de histórias tão diversas de “corpos e almas em movimento”. Nem meias, nem poucas palavras bastam para entender as subjetividades humanas. Buscar pistas que vão muito além das superficialidades e mergulhar no oceano das dissimetrias representa um grande desafio, o qual proporciona um sentido muitíssimo maior à nossa missão de investigadores acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, J. (1991). Intuition-based and observation-based grammars. En: K. Aijmer y B. Altenberg. (Eds.), *English corpus linguistics. Studies in honor of Jan Svartvik* (p. 44-62). Londres, UK: Longman.
- Alberti, V. (2008). Histórias dentro da História. En: C.B. Pinsky (org.). *Fontes Históricas*. (p. 155-202). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Aristóteles. (2006). *De anima*. Tradução Marília Cecília Gomes dos Reis. São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. *Journal of multicultural discourse, Ugent*, 2(2), 115-130.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2017). Society through the lens of language: A new look at social groups and integration. Recuperado de https://www.tilburguniversity.edu/upload/0a9afaa2-3e77-4ff4-b267-899296bf4150_TPCS_178_Blommaert.pdf.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Francia: Editions du Seuil.
- Charaudeau, P. (2011). Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. *Revista Diadorim*, 10, 1-23.
- Freitas, A.J; Araújo, C.S y Sales, T.B (2017). O que essa entrevista está documentando?. *História Oral*, 20(2), 237-251.
- Gumperz, J.J. y Hymes, D. (1972.). *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart, and Winstom. USA: INC.
- Gumperz, J.J. (1972). The Speech Community. En: P.P. GIGLIOLI. (Ed.). *Language and Social Context: Selected Readings*. (p. 219-231). UK: Penguin Books.
- Gumperz, J.J.(2002) Convenções de Contextualização. En: B.T. Ribeiro y P. GARCEZ (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. (p. 149-182). São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Orlandi, E.P. (2012). *Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, Brasil: Pontes.
- Orlandi, E.P. (2014). Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito. *Revista Língua e Instrumentos Linguísticos*, 34.
- Orlandi, E.P. (2017). *Eu, Tu, Ele - Discurso e Real da História*. Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Ribeiro, B.T. e Garcez, P. (2002). *Sociolinguística interacional*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Silva, M.L.A. (2009) A linguística e a sociolinguística numa perspectiva brasileira. *Revista Filosofia Capital*, 4(8), 23-39.

FONTE ORAL

- A.S. (set. 2005). Entrevistador: Suzanne Legrady. Longares, Zaragoza, Espanha, 10 set. 2005.

Legrady, Suzanne Maria. (2019). Um projeto de aproximação da história e da sociolinguística rumo ao entendimento das dissimetrias humanas... MODULEMA, 3, 27-44.

Autores / Authors**Saber más / Toknow more**

Suzanne Maria Legrady

Investigadora do Programa de Pós-Graduação em História Global da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-graduada pela UNIZAR - Espanha em Direção de Entidades de Economia Social, formada no Máster Internacional de Comunicação e Educação pela UAB - Espanha e graduada pela ESPM São Paulo. Na África, atuou como professora de Comunicação Social (em Quelimane, Moçambique) e realizou investigações junto a refugiados de diferentes etnias africanas (na África do Sul). Na Espanha, coordenou o Programa de Acolhida a Imigrantes Amigos de la Sonrisa. No Brasil, atuou como professora do SENAC e da Associação Vida Jovem. Atualmente, desenvolve a investigação “Melilla-Marrocos, a Fronteira Multifacetada do Sul da Europa e do Norte da África”.



0000-0003-1646-0100



<http://lattes.cnpq.br/2353701390394832>

COMPARATIVA DE LAS ACTITUDES HACIA EL COLECTIVO LGTBI EN LAS FUERZAS ARMADAS Y EN LA POBLACIÓN CIVIL

COMPARATIVE OF THE ATTITUDES TOWARDS THE LGTBI COLLECTIVE IN THE ARMED FORCES AND IN THE CIVILIAN POPULATION

Sánchez-Herrera, Carlos

Egresado del Máster en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo.
Universidad de Granada

Recibido | Received: 24/02/2019
Aprobado | Approved: 12/05/2019
Publicado | Published: 19/05/2019

Correspondencia | Contact: Carlos Sánchez Herrera | carliyoml@gmail.com

 0000-0002-5341-5723

RESUMEN

Palabras clave Estudio ejecutado para saber si dentro de las Fuerzas Armadas existe rechazo o no hacia el colectivo LGTBI, así como una comparación con los ciudadanos de a pie. Se ha llevado a cabo gracias a una metodología cuantitativa empírico-analítica, de un estudio *Ex post facto* a partir de un diseño de tipo correlacional. De forma generalizada, se encontraron datos positivos hacia el colectivo, destacando negativamente los resultados de los participantes que se consideran creyentes islámicos, dado que presentaron más prejuicios que el resto de participantes. Las personas del sexo femenino o quienes tienen contacto con personas del colectivo LGTBI son quienes tienen una actitud más positiva hacia este colectivo. Además, quienes profesan alguna religión son más prejuiciosos que quienes no son muy o nada practicantes. Los hombres islámicos que no tienen contacto con personas del colectivo son quienes obtienen mayores puntuaciones de prejuiciosidad hacia el colectivo LGTBI.

Actitudes

Fuerzas Armadas

LGTBIfobia

TÍTULO 1

ABSTRACT

Keywords Study carried out to find out if within the Armed Forces there is rejection or not towards the LGTBI collective, as well as a comparison with ordinary citizens. It has been carried out thanks to an empirical-analytical quantitative methodology of an *Ex post facto* study from a correlational type design. In a generalized way, positive data were found towards the collective, negatively highlighting the results of the participants who consider themselves to be Islamic believers, given that they presented more prejudices than the rest of the participants. The people of the female sex or those who have contact

Attitudes

Armed Forces

LGTBIphobia

with LGTBI people are those who have a more positive attitude towards this group. In addition, those who profess a religion are more prejudiced than those who are not very or very practicing. The Islamic men who do not have contact with people of the collective are those who obtain higher scores of prejudice towards the LGTBI collective.

INTRODUCCIÓN

“Gais en el Ejército español: una oportunidad para liberar Ceuta y Melilla”. Así empieza un artículo que se publicó en *El Mundo*, donde Abdalá Damoun habla de la falta de rigor por parte del Ejército Español hoy en día por la aparición de homosexuales. También comentan la poca preocupación que deben tener los vecinos marroquíes, ya que sería el momento idóneo para recuperar Ceuta y Melilla (Cembrero, 2015). No es sólo una anécdota, hay muchas personas que piensan de esta manera, que por insertarse a la vida laboral personas que no son heterosexuales ya los cuerpos pueden debilitarse o no ser tan “machos”. De estas mentalidades surge esta investigación, la cual tiene que ver con esos prejuicios dentro de un cuerpo tan antiguo como son las Fuerzas Armadas y la comparación con el personal civil. Es necesaria esta investigación para ver si realmente esos pensamientos retrógrados siguen existiendo en la actualidad en este cuerpo, ya que hasta 1986 la homosexualidad estaba considerada delito contra el honor en el ejército español y el Código de Justicia Militar Español los castigaba con la separación del servicio y una pena de entre seis meses y seis años de cárcel militar.

Antes de seguir con el estudio es necesario tener claro algunos conceptos que van a aparecer en este artículo.

El primero es el de Fuerzas Armadas, que según la Constitución Española de 1978 está compuesta por “el Ejército de Tierra, la Armada y el Ejército del Aire...” y tienen la misión de “garantizar la soberanía e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional”.

El segundo es el de colectivo LGTBI (lesbianas, gais, transgéneros, bisexuales e intersexuales). Al principio se denominaba colectivo Gay, pasando a ser LGB y LGTB, y ahora LGTBI para englobar a un conjunto más amplio de esta comunidad, donde entren las personas gais, que son hombres atraídos por otros hombres, lesbianas, mujeres atraídas por otras mujeres, bisexuales, que según Arcópoli (2016), son personas cuya orientación sexual está enfocada hacia otras de sexo igual o diferente, no teniendo en cuenta ni la intensidad ni el modo, transgéneros, que son personas que nacen en un cuerpo del sexo opuesto al que creen que realmente pertenecen y comienzan a alejarse de él para identificarse más con el género contrario (Jerez, 2016) e intersexuales, que como comenta García Bujarrabal (2016) son

personas que nacen biológicamente con rasgos tanto del sexo masculino como del femenino. Además de estas cuatro definiciones, existen otras orientaciones sexuales menos conocidas como la pansexualidad, la demisexualidad o la asexualidad, que se están incluyendo en un nuevo término llamado Queer (Torres, 2016).

Con este nuevo concepto se quiere aproximar más a la diversidad sexual y a la identidad de género, y así se puede aplicar para referirse a, no solo personas homosexuales, sino a personas que no se consideran heterosexuales (Arcoiris-lgtbi, 2016).

Del término LGTBI, aparece el concepto de LGTBIfobia, que reemplaza al término homofobia, y es el rechazo, miedo, prejuicio o discriminación hacia personas del colectivo LGTBI. Muchos son los estudios realizados sobre este tema, donde en la gran mayoría aparecen prejuicios y actitudes negativas hacia este colectivo y que tienen que ver con factores tan importantes como el género, la religión, la orientación sexual o conocer personas del colectivo LGTBI (Acuña-Ruiz y Vargas, 2006; Alemán-Calvache, 2018; García-Barba, Castro-Calvo, Salmerón-Sánchez y Ballester-Arnal, 2017; González, 1998; Rodríguez-Otero y Treviño-Martínez, 2016; Toro-Alfonso y Varas-Días, 2004)

Otros dos conceptos importantes son el de actitud y prejuicio. El primero según Eagly y Chaiken (1993), es una postura psicológica, la cual se expresa por medio de la evaluación de una identidad definida con cierto grado de desfavorabilidad o favorabilidad. El segundo concepto, el de prejuicio, comenta Devine (1995) citado por Morales (2003) es una cuestión que repercute a todo el mundo, ya que podríamos llegar a ser algún día víctimas o culpables. Del Olmo (2005) la define como:

Una actitud suspicaz y hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esa pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo. (p. 7)

No existen muchos estudios que relacionen a las Fuerzas Armadas con el colectivo LGTBI, por ejemplo el estudio de Alemán-Calvache, 2018, habla de toda vida de un hombre homosexual de Melilla, de 66 años, que tuvo una mala experiencia en la vida militar, con tan solo 20 años. Sí que hay bastantes titulares de prensa en los que aparecen casos de LGTBIfobia en estos cuerpos y por eso es interesante realizar un estudio sobre LGTBIfobia dentro de las Fuerzas Armadas y comparar luego a estos cuerpos con la población civil.

Relacionado con las Fuerzas Armadas, sí hay algunos estudios de LGTBIfobia en el sector policial, como el que realizó Servera (2016) para detectar actitudes homófobas en la Policía Local de Las Palmas, debido a denuncias de una policía lesbiana por trato vejatorio entre 2007 a 2009 en ese cuerpo. El autor comenta que la tarde incorporación de la mujer a estos trabajos hacen que los mismos tengan altos valores de masculinidad y por eso existen casos de

homofobia. Bernstein (2004) comenta en su estudio que la mayoría de las respuestas policiales son que la entrada del colectivo LGTBI a estos cuerpos amenaza la hipermasculinidad y pone en riesgo la identidad policial.

Según una encuesta realizada a oficiales de la policía de Texas, realizada por Lyons, Devlave y Garner (2008), casi la mitad de ellos tendrían problemas en trabajar con gais, más del 60% considera que la homosexualidad es una bajeza moral y más de la mitad cree que la homosexualidad es una perversión.

Aún existen profesiones en el siglo XXI donde hay mentalidades retrógradas, de siglos anteriores, donde piensan que son trabajos duros, “para machos”, y que ni las mujeres ni las personas no heterosexuales pueden acceder a ellas. De ahí surge esta investigación. Conocer las actitudes hacia el colectivo LGTBI en las Fuerzas Armadas.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir con este estudio son los siguientes:

- Saber si las personas pertenecientes a las Fuerzas Armadas y el personal civil tienen actitudes positivas o negativas hacia el colectivo LGTBI, en función de las subescalas lesbiana, gay, transgénero y bisexual y las variables de estudio.
- Comparar las actitudes hacia el colectivo LGTBI según el sexo, conocer personas del colectivo y creencia religiosa, tanto en las Fuerzas Armadas como en el personal civil, así como la comparación entre actitudes entre los componentes de las Fuerzas Armadas y el resto de la población.
- Especificar el perfil de la persona que tiene una actitud de tolerancia hacia el colectivo LGTBI, así como de una actitud prejuiciosa.

MÉTODO

Diseño

La metodología empleada ha sido cuantitativa empírico-analítica, con un estudio *Ex post facto* y un diseño correlacional.

Población y muestra

El criterio para este estudio ha sido que la muestra sea lo más heterogénea posible, donde se encuentren personas de distinto género, con creencias religiosas distintas o de diferentes escalas dentro de las Fuerzas Armadas. La razón de decidir tener un grupo heterogéneos es que han existido estudios anteriores que relacionan los prejuicios con el género (Bosch, 2015; López, 2013), la religiosidad (Alemán-Calvache, 2018; Fernández-Rodríguez y Calderón-

Squiabro, 2014; Páez, Hevia, Pesci y Rabbia, 2015) o también tener contacto con personas del colectivo LGTBI (Hartiti-Mimun, 2015; Pérez-Alindado, 2016; Robles-Reina, Alemany-Arrebola y Gallardo-Vigil, 2017), donde los mismos han sido determinantes en cada caso.

La población estudiada fue el personal de las Fuerzas Armadas y los civiles mayores de edad pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Melilla.

Los participantes se eligieron a través de un muestreo no probabilístico de tipo estratificado, teniendo en cuenta la accesibilidad a la muestra y la voluntariedad para formar parte de esta investigación, intentando que la muestra sea lo más heterogénea y significativa posible.

Los datos de la muestra resultante se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. *Datos de los participantes*

	Fuerzas Armadas	Personal Civil	Total
Sexo	Hombres: 265	Hombres: 22	Hombres: 287
	Mujeres: 50	Mujeres: 79	Mujeres: 129
Conocer LGTBI	Sí: 220	Sí: 88	Sí: 308
	No: 95	No: 13	No: 108
Religión	Catolicismo: 163	Catolicismo: 67	Catolicismo: 230
	Islamismo: 13	Islamismo: 8	Islamismo: 21
	Judaísmo: 1	Judaísmo: 0	Judaísmo: 1
	Budismo: 1	Budismo:	Budismo: 1
	Agnóstico/a: 53	Agnóstico/a: 14	Agnóstico/a: 67
	Ateo/a: 84	Ateo/a: 12	Ateo/a: 96
Escala	Tropa/Básica: 195		
	Suboficial: 99	Civiles: 101	
	Oficial: 21		
Orientación sexual	Heterosexual: 277	Heterosexual: 92	Heterosexual: 369
	Gay: 17	Gay: 2	Gay: 19
	Lesbiana: 8	Lesbiana:	Lesbiana: 8
	Bisexual: 8	Bisexual: 7	Bisexual: 15
	NS/NC: 5	NS/NC:	NS/NC: 5
Total	315	101	416

VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables que se han estudiado se pueden clasificar en:

- Independientes: En las que se recogerán los datos relativos a edad, sexo, nivel de estudios, estado civil, creencia religiosa, condición sexual, familiares o amigos LGTBI y escala a la que pertenece.
- Dependientes: las diferentes preguntas que se hacen en el cuestionario relativas a el colectivo LGTBI, separados en 4 subescalas relacionadas con Lesbiana, Gay, Transgénero y Bisexual.

Instrumento

Se ha empleado una versión ampliada del cuestionario “Opinión hacia el colectivo LGTBI” (Toro-Alfonso y Varas Díaz, 2004) con la que se ha querido estudiar, además de las opiniones hacia gays y lesbianas que estudian Toro-Alfonso y Varas-Díaz, las opiniones hacia personas transgénero y bisexuales. Al modificar el cuestionario, se valoró su validez a través de un juicio de expertos.

Este cuestionario se ha modificado de manera que cada pregunta relacionada con el colectivo gay, se ha ampliado a las otras tres subescalas, lesbiana, transgénero y bisexual. De esta manera se ha conseguido un cuestionario en el que englobe a más personal del colectivo LGTBI, siendo las mismas preguntas para cada uno de ellos.

El instrumento final se puede dividir en dos partes. En la primera se encuentran los datos sociodemográficos que incluyen todas las variables independientes estudiadas. En cuanto a la segunda parte, la forman las preguntas relativas a las opiniones de los participantes en relación con las cuatro subescalas estudiadas, las cuales se corresponden a las personas que son lesbianas, gays, transgéneros y bisexuales. Muchos de los ítems (21 de los 32) están formulados como negativos, por lo que fue necesario invertir las puntuaciones para que, al igual que el resto, las puntuaciones altas se correspondiesen con las actitudes positivas hacia el colectivo.

Procedimiento

La participación en la investigación fue individual, voluntaria y anónima. El cuestionario, primeramente se entregó en formato físico en las dependencias de las Fuerzas Armadas, el cual fue rechazado inmediatamente. Por ello se decidió contactar con grupos anónimos de las Fuerzas Armadas en redes sociales, así como por mensajería instantánea y correo electrónico para que lo realizasen el cuestionario mediante un enlace que los llevaría a Google Drive.

Análisis de datos

Tras recoger los datos obtenidos se procedió al análisis de los mismos con el programa IBM SPSS Statistics 23. Se realizaron, tanto análisis descriptivos, como inferenciales y de fiabilidad.

RESULTADOS

En relación con el primer objetivo, *saber si las personas pertenecientes a las Fuerzas Armadas y el personal civil tienen actitudes positivas o negativas hacia el colectivo LGTBI, en función de las subescalas lesbiana, gay, transgénero y bisexual y las variables de estudio*, primero se hizo un análisis de fiabilidad del cuestionario a través del alfa de Cronbach en cada una de las subescalas y los resultados son los siguientes:

Tabla 2. *Alpha de Cronbach en cada subescala*

Subescala	α	N de elementos
Lesbianas	.944	33
Gais	.944	33
Transgéneros	.949	33
Bisexuales	.947	33

Como se puede observar en la tabla 2, todas son superior a .90, por lo que puede considerarse excelente.

En las siguientes tablas se observa una descripción general de las subescalas con los estadísticos de tendencia central, la desviación típica, la asimetría y la correlación elemento-total corregida.

Tabla 3. *Descriptivos y correlación ítem-total corregida de la subescala lesbianas*

Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida	Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida
Ítem1	3.39	.81	-1.37	.53	Ítem18	3.44	.86	-1.56	.56
Ítem2	3.50	.87	-1.82	.46	Ítem19	2.81	1.08	-.41	.23
Ítem3	3.60	.77	-2.14	.51	Ítem20	3.38	.91	-1.43	.56
Ítem4	3.36	.91	-.145	.54	Ítem21	3.41	.88	-1.50	.57
Ítem5	3.65	.72	-2.31	.62	Ítem22	3.22	.78	-.77	.54
Ítem6	3.38	.85	-1.44	.67	Ítem23	3.48	.75	-1.42	.69
Ítem7	3.21	.98	-.97	.58	Ítem24	3.57	.71	-1.86	.67
Ítem8	3.60	.70	-2.06	.60	Ítem25	3.53	.67	-1.53	.63
Ítem9	3.65	.68	-2.22	.60	Ítem26	3.49	.76	-1.48	.68
Ítem10	3.60	.72	-2.13	.68	Ítem27	3.28	.83	-.99	.55
Ítem11	3.14	.87	-.91	.59	Ítem28	3.08	1.06	-.81	.43
Ítem12	3.62	.75	-2.30	.61	Ítem29	3.36	.81	-1.22	.64
Ítem13	3.60	.74	-2.12	.69	Ítem30	3.32	.81	-1.13	.56
Ítem14	3.09	.85	-.77	.62	Ítem31	3.06	1.07	-.75	.48
Ítem15	3.84	.52	-3.95	.53	Ítem32	3.44	.76	-1.36	.62
Ítem16	3.77	.63	-3.02	.64	Ítem33	3.53	.72	-1.74	.55
Ítem17	3.01	1.05	-.71	.57					

\bar{x} : Media ; σ : Desviación típica

Tabla 4. *Descriptivos y correlación ítem-total corregida de la subescala gais.*

Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida	Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida
Ítem1	3.35	.85	-1.28	.54	Ítem18	3.44	.86	-1.56	.58
Ítem2	3.50	.87	-1.81	.44	Ítem19	2.81	1.08	-.41	.23
Ítem3	3.60	.77	-2.16	.51	Ítem20	3.38	.91	-1.43	.58
Ítem4	3.33	.93	-1.36	.56	Ítem21	3.41	.88	-1.50	.55
Ítem5	3.63	.73	-2.21	.63	Ítem22	3.22	.78	-.77	.54
Ítem6	3.37	.86	-1.41	.69	Ítem23	3.48	.75	-1.42	.68
Ítem7	3.19	.99	-.92	.58	Ítem24	3.57	.71	-1.86	.67
Ítem8	3.59	.72	-2.01	.57	Ítem25	3.53	.67	-1.53	.62
Ítem9	3.65	.67	-2.23	.59	Ítem26	3.49	.76	-1.48	.70
Ítem10	3.57	.77	-2.05	.68	Ítem27	3.28	.83	-.99	.55
Ítem11	3.10	.89	-.87	.62	Ítem28	3.08	1.06	-.81	.43
Ítem12	3.62	.75	-2.29	.59	Ítem29	3.36	.81	-1.22	.63
Ítem13	3.59	.75	-2.07	.70	Ítem30	3.32	.81	-1.13	.56
Ítem14	3.06	.85	-.74	.64	Ítem31	3.06	1.07	-.75	.50
Ítem15	3.84	.53	-4.00	.53	Ítem32	3.44	.76	-1.36	.59
Ítem16	3.76	.63	-3.03	.64	Ítem33	3.53	.72	-1.74	.53
Ítem17	3.01	1.06	-.70	.57					

\bar{x} : Media ; σ : Desviación típica

Tabla 5. *Descriptivos y correlación ítem-total corregida de la subescala transgéneros.*

Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida	Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida
Ítem1	3.32	.87	-1.25	.55	Ítem18	3.37	.92	-1.41	.65
Ítem2	3.46	.90	-1.68	.49	Ítem19	2.83	1.07	-.40	.24
Ítem3	3.58	.81	-2.12	.53	Ítem20	3.38	.91	-1.43	.57
Ítem4	3.25	.98	-1.19	.62	Ítem21	3.41	.88	-1.50	.54
Ítem5	3.59	.79	-2.10	.68	Ítem22	3.22	.78	-.77	.55
Ítem6	3.29	.93	-1.26	.72	Ítem23	3.48	.75	-1.42	.66
Ítem7	3.12	1.03	-.80	.58	Ítem24	3.57	.71	-1.86	.66
Ítem8	3.54	.78	-1.89	.61	Ítem25	3.53	.67	-1.53	.62
Ítem9	3.61	.74	-2.15	.63	Ítem26	3.49	.76	-1.48	.67
Ítem10	3.52	.83	-1.88	.70	Ítem27	3.28	.83	-.99	.57
Ítem11	3.07	.91	-.85	.63	Ítem28	3.08	1.06	-.81	.42
Ítem12	3.60	.77	-2.20	.59	Ítem29	3.36	.81	-1.22	.65
Ítem13	3.55	.80	-1.95	.72	Ítem30	3.32	.81	-1.13	.56
Ítem14	3.01	.89	-.71	.65	Ítem31	3.06	1.07	-.75	.49
Ítem15	3.83	.55	-3.83	.54	Ítem32	3.44	.76	-1.36	.58
Ítem16	3.68	.77	-2.51	.68	Ítem33	3.53	.72	-1.74	.51
Ítem17	2.96	1.08	-.62	.59					

\bar{x} : Media ; σ : Desviación típica

Tabla 6. *Descriptivos y correlación ítem-total corregida de la subescala bisexuales.*

Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida	Ítem	\bar{x}	σ	Asimetría	Correlación elementos-total corregida
Ítem1	3.38	.81	-1.35	.53	Ítem18	3.40	.88	-1.46	.62
Ítem2	3.48	.89	-1.77	.46	Ítem19	2.81	1.06	-.40	.25
Ítem3	3.59	.80	-2.15	.53	Ítem20	3.38	.91	-1.43	.57
Ítem4	3.33	.93	-1.38	.55	Ítem21	3.41	.88	-1.50	.57
Ítem5	3.62	.75	-2.20	.64	Ítem22	3.22	.78	-.77	.55
Ítem6	3.35	.87	-1.38	.71	Ítem23	3.48	.75	-1.42	.68
Ítem7	3.21	.98	-.94	.60	Ítem24	3.57	.71	-1.86	.66
Ítem8	3.59	.72	-2.08	.57	Ítem25	3.53	.67	-1.53	.63
Ítem9	3.65	.69	-2.25	.61	Ítem26	3.49	.76	-1.48	.68
Ítem10	3.58	.75	-2.10	.68	Ítem27	3.28	.83	-.99	.56
Ítem11	3.11	.89	-.89	.63	Ítem28	3.08	1.06	-.81	.43
Ítem12	3.62	.76	-2.28	.60	Ítem29	3.36	.81	-1.22	.62
Ítem13	3.59	.76	-2.07	.71	Ítem30	3.32	.81	-1.13	.56
Ítem14	3.06	.85	-.72	.64	Ítem31	3.06	1.07	-.75	.49
Ítem15	3.83	.54	-3.97	.54	Ítem32	3.44	.76	-1.36	.60
Ítem16	3.68	.77	-2.51	.65	Ítem33	3.53	.72	-1.74	.53
Ítem17	3.01	1.04	-.70	.59					

\bar{x} : Media ; σ : Desviación típica

Como se pueden observar en las Tablas 3, 4, 5 y 6, todas las medias se encuentran por encima de 3 en la mayoría de los casos, que quiere decir que están entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, menos en algunos ítems de la subescala de transgéneros. Todas tienen una asimetría negativa. Esto quiere decir que en la subescala transgénero, han bajado algunas puntuaciones a “en desacuerdo” y “de acuerdo”.

Esto quiere decir que los resultados son positivos en las cuatro subescalas, aunque en la de transgéneros baja un poco la puntuación de actitudes positivas, por lo que hay una variación de las actitudes hacia los trans en comparación con los gais, lesbianas o bisexuales.

En cuanto al segundo objetivo, *Comparar las actitudes hacia el colectivo LGTBI según el sexo, conocer personas del colectivo y creencia religiosa, tanto en las Fuerzas Armadas como en el personal civil, así como la comparación entre actitudes entre los componentes de las Fuerzas Armadas y el resto de la población*, en función de las variables objeto de estudio.

Con respecto a la variable “sexo” en la Tabla 7, relacionada con las Fuerzas Armadas, aparecen diferencias significativas, siendo los hombres quienes obtienen las actitudes más negativas.

Tabla 7. Variable “sexo” en la muestra de las Fuerzas Armadas

Dimensiones	Sexo	t	p	d de cohen	Tamaño efecto (r)
	H: 276 / M:51				
LESBIANA	M _H : 111.83	-2.68	.008	-.43	-.21
	M _M : 118.7				
GAY	M _H : 111.45	-2.74	.006	-.44	-.21
	M _M : 118.6				
TRANSGÉNERO	M _H : 110.11	-3.47	.001	-.48	-.23
	M _M : 118.2				
BISEXUAL	M _H : 111.63	-2.64	.008	-.42	-.20
	M _M : 118.6				

H: hombre ; M: mujer ; t: t de student ; p: significatividad; M_H: media hombre ; M_M: media mujer

Estudiando la variable “sexo” en el personal civil (tabla 8), también aparecen diferencias significativas, con un tamaño del efecto grande.

Tabla 8. Variable “sexo” en la muestra del personal civil

Dimensiones	Sexo	t	p	d de cohen	Tamaño efecto (r)
	H: 22 / M:79				
LESBIANA	M _H : 109.22	-2.23	.035	-.63	-.30
	M _M : 119.7				
GAY	M _H : 111.04	-2.26	.033	-.63	-.30
	M _M : 119.7				
TRANSGÉNERO	M _H : 109.00	-2.31	.030	-.66	-.31
	M _M : 119.8				
BISEXUAL	M _H : 109.50	-2.18	.040	-.62	-.29
	M _M : 119.6				

H: hombre ; M: mujer ; t: t de student ; p: significatividad; M_H: media hombre ; M_M: media mujer

Con respecto a la variable “conocer a personas del colectivo LGTBI”, hay diferencias significativas entre los que no conocen y los que sí, tanto en las Fuerzas Armadas como en el personal civil, como se puede apreciar en las tablas 9 y 10, donde quienes conocen demuestran tener actitudes más positivas hacia el colectivo.

Tabla 9. Variable “conoce o no personas LGTBI” en la muestra de las Fuerzas Armadas

Dimensiones	Conoce o no	t	p	d de cohen	Tamaño efecto (r)
	S: 276 / N:51				
LESBIANA	M _S : 114.89	-2.82	.005	.36	.17
	M _N : 108.2				
GAY	M _S : 114.74	-3.00	.003	.38	.19
	M _N : 107.5				
TRANSGÉNERO	M _S : 113.44	-2.72	.007	.34	.17
	M _N : 106.5				
BISEXUAL	M _S : 114.8	-2.86	.005	.37	.18
	M _N : 107.8				

M_S: media SI ; M_N: media NO

Tabla 10. Variable “conoce o no personas LGTBI” en la muestra del persona civil

Dimensiones	Conoce o no S: 88 / N:13	t	p	d de cohen	Tamaño efecto (r)
LESBIANA	M_S : 117.69	.44	N.S.	.14	.07
	M_N : 115.9				
GAY	M_S : 118.13	.63	N.S.	.19	.09
	M_N : 115.9				
TRANSGÉNERO	M_S : 117.69	.46	N.S.	.14	.07
	M_N : 115.8				
BISEXUAL	M_S : 117.65	.46	N.S.	.14	.07
	M_N : 115.8				

M_S : media SI ; M_N : media NO; N.S.: No significativo

En relación con la variable “creencias religiosas”, dentro de las Fuerzas Armadas (tabla 11), también aparecen datos significativos, donde quienes obtienen menores puntuaciones que las demás son los islámicos, seguidas de los cristianos, y las personas agnósticas y ateas son quienes obtienen mejores resultados.

Tabla 11. Variable “creencias religiosa” en la muestra de las Fuerzas Armadas

Dimensiones	Religión C: 163 / I: 13 AG: 53 / AT: 84	F	p	Tamaño efecto (η^2)
LESBIANA	M_C : 110.84	12.846	.000	.172
	M_I : 83.15			
	M_{AG} : 117.83			
	M_{AT} : 117.9			
GAY	M_C : 110.8	11.793	.000	.160
	M_I : 82.53			
	M_{AG} : 117.73			
	M_{AT} : 116.8			
TRANSGÉNERO	M_C : 109.38	11.681	.000	.159
	M_I : 79.53			
	M_{AG} : 117.03			
	M_{AT} : 115.9			
BISEXUAL	M_C : 110.8	12.846	.000	.17
	M_I : 81.61			
	M_{AG} : 117.94			
	M_{AT} : 117.4			

C: cristiano ; I: islámico ; AG: agnóstico ; AT: ateo ; P: Significatividad

En el personal civil (tabla 12) también aparecen diferencias significativas, donde los que obtienen menor puntuación son los ateos, seguidos de islámicos y cristianos, siendo los agnósticos quienes tienen la mejor puntuación.

Tabla 12. Variable “creencias religiosa” en la muestra del personal civil

Dimensiones	Religión C: 67 / I: 8 AG: 14 / AT: 12	F	p	Tamaño efecto (n^2)
LESBIANA	M_C : 118.79	3.98	.010	.110
	M_I : 116			
	M_{AG} : 121.71			
	M_{AT} : 106			
GAY	M_C : 118.74	2.84	.041	.081
	M_I : 116			
	M_{AG} : 121.71			
	M_{AT} : 109.5			
TRANSGÉNERO	M_C : 118.85	4.04	.009	.111
	M_I : 115.87			
	M_{AG} : 121.5			
	M_{AT} : 106			
BISEXUAL	M_C : 118.62	3.82	.012	.106
	M_I : 116.37			
	M_{AG} : 121.78			
	M_{AT} : 106.3			

C: cristiano ; I: islámico ; AG: agnóstico ; AT: ateo ; P: Significatividad

Con relación a las “escalas” dentro de las Fuerzas Armadas (tabla 13) no aparecen diferencias significativas ni en la puntuación total ni en las diferentes subescalas.

Tabla 13. Variable “escala” en la muestra de las Fuerzas Armadas

Dimensiones	Escala T: 195 / S: 99 / O: 21	F	P	Tamaño efecto (n^2)
LESBIANA	M_T : 112.75	2.362	N.S.	.015
	M_S : 114.25			
	M_O : 105.28			
GAY	M_T : 112.27	2.154	N.S.	.014
	M_S : 114.13			
	M_O : 105.38			
TRANSGÉNERO	M_T : 110.97	1.524	N.S.	.010
	M_S : 112.82			
	M_O : 105.00			
BISEXUAL	M_T : 112.48	2.161	N.S.	.014
	M_S : 114.20			
	M_O : 105.38			

T: Tropa/Básica ; S: Suboficial ; O: Oficial ; P: Significatividad

Al comparar las Fuerzas Armadas con el cuerpo civil, como aparece en la tabla 14, se pueden observar datos significativos donde el personal civil tiene mejores puntuaciones que las Fuerzas Armadas.

Tabla 14. *Comparación entre las muestras de los Cuerpos y el personal civil*

Dimensiones	FAS VS PC FAS: 315 / PC: 101	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de cohen	Tamaño efecto (<i>r</i>)
LESBIANA	M_{FAS} : 112.73	2.57	.012	.30	.14
	M_{PC} : 117.47				
GAY	M_{FAS} : 112.40	2.90	.004	.36	.17
	M_{PC} : 117.85				
TRANSGÉNERO	M_{FAS} : 111.16	3.11	.002	.38	.18
	M_{PC} : 117.46				
BISEXUAL	M_{FAS} : 112.54	2.54	.011	.31	.15
	M_{PC} : 117.43				

FAS : Fuerzas Armadas ; PC: Personal civil

Para terminar con los análisis y dar respuesta al último objetivo, *especificar el perfil de la persona que tiene una actitud de tolerancia hacia el colectivo LGTBI, así como de una actitud prejuiciosa*, se han seleccionado los participantes que están por encima del percentil 90 (tabla 15), que son los que presentan mejores actitudes, y por debajo del 10 (tabla 16), donde son los más prejuiciosos.

Tabla 15. *Participantes con actitudes positivas hacia el colectivo LGTBI en todas las subescalas*

	Total	Porcentaje	
Sexo	Hombre	29	10.1%
	Mujer	14	10.8%
Conoce personas del colectivo LGTBI	SI	32	10.3%
	NO	11	10.1%
Creencia Religiosa	Cristianismo	17	7.3%
	Islamismo	0	0%
	Agnósticismo	10	14.9%
	Ateísmo	16	16.6%
Cuerpo al que pertenece	Fuerzas Armadas	37	11.7%
	Personal civil	6	5.9%
Escala a la que pertenece	Tropa/Básica	23	11.7%
	Suboficial	12	12.1%
	Oficial	2	9.5%

Se observa en la tabla 15 que las mujeres, que conocen personas del colectivo LGTBI, ateos de las Fuerzas Armadas y Suboficial es la tendencia de la actitud positiva.

Tabla 16. *Participantes con actitudes homófobas hacia el colectivo LGTBI en todas las Subescalas*

	Total	Porcentaje	
Sexo	Hombre	35	12.1%
	Mujer	5	3.8%
Conoce personas del colectivo LGTBI	SI	23	7.4%
	NO	19	17.5%

	Total	Porcentaje	
Creencia Religiosa	Cristianismo	23	10%
	Islamismo	9	42.8%
	Agnosticismo	3	4.49%
	Ateísmo	6	6.2%
Cuerpo al que pertenece	Fuerzas Armadas	38	127%
	Personal civil	4	3.9%
Escala a la que pertenece	Tropa/Básica	25	12.8%
	Suboficial	8	8%
	Oficial	4	19%

En la Tabla 16 se observa que los hombres, que no conocen al colectivo, islámicos, de las Fuerzas Armadas y oficial son quienes tienen mayores prejuicios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha pretendido conocer las actitudes de las Fuerzas Armadas y del personal civil con el colectivo LGTBI y luego la comparación de ambos.

Si nos referimos al primer objetivo, se puede observar que las actitudes tanto de las Fuerzas Armadas como del personal civil son relativamente positivas, aunque aún sigue habiendo rechazo hacia el colectivo transgénero que ha sido quien ha conseguido peores resultados.

Hablando del segundo objetivo, y dividiendo en las variables de estudio nos encontramos con lo siguiente. Con respecto a la variable “*sexo*” se observa diferencias significativas tanto en las Fuerzas Armadas como en el personal civil, donde las mujeres presentan actitudes más tolerantes hacia el colectivo. Esto coincide con estudios como el de Robles-Reina, Alemany-Arrebola y Gallardo-Vigil, (2017), Hartiti-Mimun (2015) y Pérez-Alindado (2016), realizados en la Ciudad Autónoma de Melilla. En la misma línea, pero en otros lugares geográficos tenemos las investigaciones de Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) y Fernández-Rodríguez y Calderón-Squiabro (2014) con estudiantes de Puerto Rico, donde las mujeres vuelven a ser más tolerantes. Según estos autores uno de los motivos es la supremacía de la masculinidad y heterosexualidad que existe aún en el género masculino.

En relación con la variable “*tener contacto con personas del colectivo LGTBI*”, se confirma que quienes tienen relaciones personales con personas del colectivo tienen actitudes más tolerantes y menos prejuiciosas que las que no. Gentry (1987) ya demostró que los heterosexuales que tienen contacto con personas no heterosexuales tienen menos niveles de prejuicios que quienes no tienen ninguna relación. Los estudios anteriormente nombrados en la Ciudad Autónoma de Melilla, también concluyen que las personas que tienen relaciones personales con personas homosexuales no tienen prejuicios hacia ellos o son menores. Esto se debe a que las personas que tienen contacto con personas del colectivo LGTBI tienen una visión diferente y ayuda a mejorar la tolerancia y a tener actitudes positivas.

Con relación a la variable “*religión*” que profesan los participantes, los resultados coinciden con otros llevados a cabo por Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) y Fernández-Rodríguez y Calderón-Squiabro (2014), donde ser religioso apunta a tener actitudes más prejuiciosas. Los resultados de esta investigación están en sintonía con los de Robles-Reina, Alemany-Arrebola y Gallardo-Vigil (2017) y Pérez-Alindado (2016), donde los islámicos son los más prejuiciosos y los más tolerantes son los que no profesan ninguna religión, los ateos, aunque en este caso se observa una diferencia, ya que los más tolerantes han sido los agnósticos, aunque con puntuaciones muy cercanas a la de los ateos.

Al no tener datos suficientes no se puede hacer una comparativa de las actitudes de las Fuerzas Armadas con otras investigaciones, aunque sí con otros cuerpos parecidos como en la Policía, donde Lyons, Devalve y Garner (2008), en un estudio a policías, se declararon homófobos y prejuiciosos hacia el colectivo LGTBI. Aunque en este estudio cobra gran relevancia las actitudes positivas y la tolerancia que han adquirido ya que ha habido una gran cantidad de participantes que se han situado por debajo del percentil 10, que son los que presentan mayores actitudes homófobas.

También se ha demostrado, con respecto al tercer objetivo, que las mujeres que conocen a personas del colectivo LGTBI, de las Fuerzas Armadas de la escala Suboficial y ateos es el personal idóneo con actitudes positivas, por el contrario de los hombres, musulmanes, que no conocen al colectivo LGTBI, de las Fuerzas Armadas y oficiales, es el perfil de la persona más homófoba en esta investigación.

Con esta investigación se puede llegar a la conclusión que sigue habiendo actitudes prejuiciosas dentro de las Fuerzas Armadas. También decir que las mujeres tienen mayor tendencia a tener actitudes positivas hacia el colectivo LGTBI que los hombres. Además también influyen factores como la creencia religiosa y el conocer o no a personas del colectivo.

Cabe decir que se ha presentado un nuevo Proyecto de Ley de Igualdad LGTBI que han presentado todos los partidos políticos, excepto uno, donde obligarán a los militares a formarse en materia de orientación sexual, diversidad e identidad de género (Robles, 2017).

Es importante destacar y agradecer la gran disposición que ha tenido el personal de las Fuerzas Armadas, que en su tiempo libre han realizado el cuestionario, ya que la Comandancia General de Melilla no ha querido formar parte oficialmente. También es fundamental destacar la poca participación islámica, que una gran parte se negaron a hacer el cuestionario cuando veían la temática del mismo.

Esta investigación no puede cerrarse del todo, ya que se pueden realizar futuras líneas de investigación como seguir profundizando el tema en adolescentes y universitarios para poder implantar programas para la prevención de la LGTBIfobia y la diversidad sexual, ya que dentro de las Fuerzas Armadas es muy difícil realizar este tipo de programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña-Ruiz, A. E. & Vargas, R. O. (2006). Diferencias en los prejuicios a la homosexualidad masculina en tres rangos de edad en una muestra de hombres y mujeres heterosexuales. *Psicología desde el Caribe*, 18, 58-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301804.pdf>
- Alemán Calvache, J. (2018). La visión del contexto social, político y religioso en el desarrollo de la identidad sexual: una historia de vida. *MODULEMA, Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 113-128. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/8075>
- Arcoiris-lgbti (2016). *L.G.T.B.I.* Recuperado de <https://arcoiris-lgbti.jimdo.com/diccionario-gay/l-g-b-t-i/>
- Arcopoli (2016). *Dicciopoli*. Recuperado de <http://www.arcopoli.org/>
- Bernstein, M. (2004). *Paths to homophobia. Sexuality Research and Social Policy*, 1(2), 41-55. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1525/srsp.2004.1.2.41>
- Bosch, M. (2015). *Actitudes hacia la homosexualidad. Una comparación entre personas de 18 a 30 años en España y los Países Bajos*. Tesis de maestría, departamento de Investigación, Universidad de Utrech. Recuperado de <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/312456>
- Cembrero, I. (2015). *Gays en el Ejército español: una oportunidad para 'liberar' Ceuta y Melilla*. El mundo, 31 de marzo de 2015. Recuperado de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/orilla-sur/2015/03/31/gays-en-el-ejercito-espanol-una.html>
- Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado* número 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424.
- Del Olmo, M. (2005). *Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales*. Departamento de Antropología CSIC 13-23.
- Devine, P. G. (1995). Prejudice and Out-Grupo Perception. En Tesser, A. (Coords.), *Advanced Social Psychology*. Nueva York: McGrawHill.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. For Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fernández-Rodríguez, M. C., & Calderón-Squiabro, J. (2014). Prejuicio y distancia social hacia personas homosexuales por parte de jóvenes universitarios//Prejudice and social distance toward homosexuals by university students. *Revista puertorriqueña de Psicología*, 25 (1), 052-060. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4297644/>
- García Bujarrabal, D. (2016) *¿Qué es ser intersexual?* Recuperado de <http://www.que.es/ultimas-noticias/sociedad/201606291052-intersexual.html>
- García-Barba, M., Castro-Calvo, J., Salmerón-Sánchez, P. & Ballester-Arnal, R. (2017). Orientación sexual y homofobia en adolescentes españoles. *Ágora de salud*,

Sánchez-Herrera, C. (2019). Comparativa de las actitudes hacia el colectivo LGTBI en las Fuerzas Armadas y en la población civil. *MODULEMA*, 3, 45-62.

4 (17), 163-162. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/314650298_Orientacion_sexual_y_homofobia_en_adolescentes_espanoles

Gentry, C. (1987). Social distance regarding male and female homosexuals. *Journal of Social Psychology*, 127, 199-208

González, M. (1998). *Actitudes de los estudiantes de salud pública general y educación en salud de la escuela graduada de salud pública de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas, hacia los homosexuales y lesbianas*. Tesis de maestría, Escuela de Salud Pública, Universidad de Puerto Rico.

Hartiti-Mimun, S. (2015). *Actitudes prejuiciosas de la sociedad melillense hacia las personas homosexuales* (Trabajo Fin de Grado, Grado en Educación Social). Universidad de Granada, Melilla.

Hinrichs, D. W. & Rosenberg, P. J. (2002). Attitudes toward gay, lesbian and bisexual persons among heterosexual liberal arts college students. *Journal of Homosexuality*, 43, 61-84.

Jerez, D. (2016) *¿Qué es una persona transgénero?* Recuperado de <http://www.actitudfem.com/entorno/genero/lgbt/que-es-un-transgenero>

López, E. (2013). *Homofobia en las aulas 2013 ¿Educamos en la diversidad afectiva sexual?* Madrid: COGAM.

Lyons, DeValve y Garner (2008). Texas Police Chiefs' Attitudes Toward Gay and Lesbian Police Officers. *Police Quarterly*, 11(1), 102-117. Recuperado de <http://pqx.sagepub.com/content/11/1/102.abstract>

Morales, J. F. (2003). El estudio del prejuicio en Psicología social. En J.F. Morales & C. Huici (Coords.), *Psicología social* (pp. 74-75). Madrid: McGRAW-HILL.

Páez, J., Hevia, G., Pesci, F. & Rabbia, H. H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología*, 33(1), 151-188

Pérez-Alindado, M. (2016). *Actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla* (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.

Robles, J. (2017). *La futura Ley LGTB obliga a los militares a formarse en diversidad de género*. Recuperado de <http://www.actuall.com/democracia/la-futura-ley-lgtb-depodemos-obliga-a-los-militares-a-formarse-en-diversidad-de-genero/>

Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M.A. (2017). Actitudes Prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 165-186. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/6532>

Sánchez-Herrera, C. (2019). Comparativa de las actitudes hacia el colectivo LGTBI en las Fuerzas Armadas y en la población civil. *MODULEMA*, 3, 45-62.

Rodríguez-Otero, L. M. & Treviño-Martínez, L. (2016). Sexismo y actitudes hacia la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad en estudiantes de trabajo social mexicanos. *Revista de Investigaciones en Intervención social*, 6(11), 3-30

Servera, J. (2016). Just for men: Actitudes homófobas en el sector policial. Recuperado de <https://cj-worldnews.com/spain/index.php/es/criminologia30/seguridad/item/2983-just-for-men-actitudes-homofobas-en-el-sector-policial>

Toro-Alfonso, J. & Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 537-551.

Torres, A. (2016). Los 10 principales tipos de orientación sexual. Recuperado de <https://psicologiyamente.net/sexologia/tipos-orientacion-sexual#!>

Autores / Authors**Saber más / To know more**

Carlos Sánchez Herrera



0000-0002-5341-5723

Diplomado en Maestro Especialista en Educación Primaria y egresado del Máster en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo. Universidad de Granada.

¿CUÁL ES EL ESTATUS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO ACTUAL?

WHAT IS THE STATUS OF EDUCATION FOR PEACE IN TODAY'S SCIENTIFIC ENVIRONMENT?

Santamaría-Cárdaba, Noelia

Universidad de Valladolid

Recibido | Received: 12/04/2019
Aprobado | Approved: 25/05/2019
Publicado | Published: 30/05/2019

Correspondencia | Contact: Noelia Santamaría Cárdbaba
noelia.santamaria.cardaba@uva.es

 0000-0001-6864-9330

RESUMEN

Palabras clave
Educación para la paz
Desarrollo sostenible
Ciudadanía global
Educación

La educación para la paz debe ser un tema prioritario en la sociedad multicultural actual, pues es uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible marcados en la Agenda 2030 (ONU, 2015). Esta investigación muestra un estado de la cuestión sobre los artículos científicos publicados sobre la educación para la paz durante cinco años (2013-2017). La metodología aplicada ha sido descriptiva mediante técnicas cualitativas proporcionadas por el software de análisis de datos cualitativos Nvivo. Se analizaron un total de 44 artículos obtenidos de las siguientes bases de datos: Scopus, Proquest, Web of Science y Dialnet. Los resultados indican un aumento de estudios sobre esta cuestión y la necesidad de impulsar desde el ámbito educativo una educación centrada en la paz y la igualdad. En conclusión, la importancia de educar para la paz está cobrando cada vez más fuerza ante la necesidad de formar ciudadanos globales.

ABSTRACT

Keywords
Peace education
Sustainable development
Global Citizenship

Education for peace must be a priority theme in today's multicultural society, as it is one of the Sustainable Development Goals set out in Agenda 2030 (UN, 2015). This research shows a state of the art on the scientific articles published on peace education during five years (2013-2017). The methodology applied has been descriptive through qualitative techniques provided by the qualitative data analysis software Nvivo. A total of 44 articles obtained from the following databases were analyzed: Scopus, Proquest, Web of Science and Dialnet. The results indicate an increase in the number of studies on this

Education issue and the need to promote an education centered on peace and equality from the educational sphere. In conclusion, the importance of educating for peace is becoming increasingly important in the face of the need to form global citizens.

INTRODUCCIÓN

La Educación para la Paz es una temática muy relevante para la sociedad multicultural actual, pues no cabe duda de que “tiene que ser un elemento central en la educación orientada al futuro” (Wulf, 2013, p.71). Además, la Educación para la Paz es uno de los objetivos marcados por la ONU (2015) en la Agenda 2030 para conseguir un desarrollo sostenible. La presente investigación analiza los estudios sobre Educación para la Paz realizados durante cinco años (2013-2017) tratando de analizar los rasgos y las características más importantes encontradas durante la realización de este estado de la cuestión.

A la hora de hablar de los orígenes de la Educación para la Paz, se pueden encontrar diversas percepciones. Autores como Díaz (2017) remonta los orígenes de la Educación para la paz a la tradición griega quienes se proponían ya cuestiones sobre cómo y para qué se debe educar. En este contexto, Aristóteles (2014) ya planteaba la importancia de enseñar a la ciudadanía a vivir y afirmaba que si se pretende crear personas felices hay que educarlas para la vida. A su vez, Ospina (2010) establece que las relaciones entre paz y educación emergieron al final de la I Guerra Mundial (1914-1918), pues los terribles resultados humanos durante este periodo de tiempo mostraron la necesidad de educar a la ciudadanía para evitar enfrentamientos entre diferentes países logrando una convivencia pacífica.

Desde la perspectiva de Jares (1999) o Harris (2008), se pueden apreciar varias fases sobre el origen y la evolución de la Educación para la paz. Jares (1999) afirma que el recorrido histórico de la Educación para la Paz puede fragmentarse en cuatro etapas: la Escuela Nueva, la Educación para la Paz desde la UNESCO, la Educación para la Paz partiendo de la no violencia y la Educación para la paz desde la investigación. Por su parte, Behr, Megoran y Carnaffan (2018) analizan los debates que han surgido en Inglaterra y Estados Unidos sobre la historia de la Educación para la Paz. Durante este recorrido histórico se comprende que la Educación para la Paz busca incentivar que las personas no crean que la violencia y el conflicto son un modelo de comportamiento natural tratando de promover diversas maneras de cooperación que traten de resolver los problemas de forma no violenta.

Adicionalmente, se deben explicar las tres concepciones de paz: paz negativa, paz imperfecta y paz positiva. La paz negativa es comprendida como ausencia de violencia directa, verbal y/o física (Galtung, 1998) y, por ende, como la inexistencia de conflictos armados (Valencia,

2018). La paz imperfecta es aquella en la que se resuelven los problemas de manera pacífica en la cual las personas “han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido” (Muñoz, 2001, p.14). Finalmente, la paz positiva es “una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas” (Muñoz, 2001, p.24).

Behr, Megoran y Carnaffan (2018) señalan que desde la Educación para la Paz deben tratarse una gran variedad de temas -como la injusticia, la desigualdad, el respeto, la igualdad de género o los derechos humanos (Behr, 2014; Johnson y Johnson, 2005; Sakade, 2010; Vellacott, 1988)- que sirvan para cuestionarse las actuaciones o las perspectivas que causan conflictos. Educar para la paz lleva implícito el desarrollo de una cultura de paz, la cual se define como “todas aquellas acciones que promuevan los mayores equilibrios posibles” (Muñoz y Molina, 2010, p.46); por tanto, la cultura de paz busca que las personas busquen el consenso mediante el diálogo, sean conscientes de su responsabilidad como ciudadanas y posean una formación en valores que les permita actuar a favor de la justicia social (Abay, 2018; Fisas, 2011).

En este aspecto, Bing (1989) y Vasquez (1979) establecen que la Educación para la Paz presenta diferencias en función tanto de la edad de las personas a las que van dirigidas las actividades formativas, como de las instituciones -escuela o universidad- en las que se trabaja; por tanto, los contenidos y la manera en la que se trabaja la Educación para la Paz pueden verse influenciadas por estos factores.

Respecto al ámbito educativo, Wulf (2013), Cerdas-Agüero (2015) y Monclús (2008) entienden que la formación educativa debe estar ligada a una ausencia de violencia por lo que comprenden que la educación afecta a las personas, a la sociedad y, por ende, a los factores que causan violencia. Por este motivo, resulta primordial comprender la necesidad de educar a ciudadanos globales que actúen tratando de cambiar las situaciones injustas a favor de la paz mundial y de los Derechos Humanos (Bourn, 2014; Ibrahim, 2005). Es importante destacar que “la escuela ni es ni debe pretender ser una urna aislada de su entorno, sino que debe plantearse la realización constante de acciones para intervenir en él” (Sánchez, 1998, p.604). La Educación para la Paz no puede limitarse a los centros educativos, pues debe tratar todos los ámbitos de esta sociedad cambiante y de la propia persona.

No cabe duda de que la necesidad de educar para la paz es una temática de especial interés a nivel internacional. Tanto es así que es uno de los 17 objetivos del desarrollo sostenible marcados a nivel mundial por la ONU, concretamente el objetivo número 16 es el marcado para tratar de impulsar sociedades inclusivas, justas y pacíficas. Los Objetivos del Desarrollo Sostenible se encuentran enmarcados dentro de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030

elaborada por la ONU (2015) y son especialmente relevantes porque tratan de impulsar una sociedad sostenible que abogue por el bienestar social (Sachs, 2015).

Finalmente, se debe resaltar que el objetivo principal de este artículo es: realizar un estado de la cuestión acerca de los artículos científicos publicados durante 5 años (2013- 2017) sobre el ODS número 16: la educación para la paz. Asimismo, a través de este estado del arte se pretende conocer los temas y los ámbitos en los que se están llevando a cabo estudios o acciones relacionadas con la Educación para la Paz y, por ende, con la cultura de paz.

METODOLOGÍA

Este estudio requiere de una investigación cualitativa al realizar un análisis de contenido. Este análisis se ha realizado mediante el programa cualitativo NVivo10, ya que este software ofrece una serie de prestaciones que agiliza algunas de las tareas más mecánicas propias de la investigación (Trigueros, Rivera y Torre, 2011; Valdemoros, Ponce y Sanz-Arazuri, 2011).

Concretamente, se han analizado cualitativamente tanto los resúmenes como los títulos de los 44 artículos seleccionados escritos en inglés y español, tras realizar una búsqueda en las siguientes bases de datos: Scopus, Proquest, Web of Science y Dialnet. La elección de estas bases de datos se realizó en base al prestigio que poseen en el ámbito de las Ciencias Sociales, pues son las más utilizadas habitualmente. Los términos claves seleccionados para realizar la búsqueda fueron “cultura de paz”, “peace culture”, “peace education” y “educación para la paz”, en todas las búsquedas se han introducido las comillas intentando mejorar la precisión de las búsquedas y se filtró por año de publicación para encontrar artículos de los últimos 5 años (2013- 2017).

Una vez seleccionados los 44 artículos se ha elaborado una base de datos en Excel en la cual se han incluido los siguientes datos de cada uno de los artículos: Autor, revista, año de la publicación, título y resumen. La Ilustración 1 recoge una muestra de la base de datos creada para realizar este estudio.

AUTOR	REVISTA	AÑO	TÍTULO	RESUMEN
Christoph WULF	Revista Española de Pedagogía	2013	Desarrollo in	El desarrollo desarrollo en ur
Samura, F	African Conflict and Pe	2013	Educación p:	La complejidad de las cuestio
Lahai, J., & Ware, H.	African Conflict and Pe	2013	Educación p:	La prevención de la violencia
Emily Zinck, & Carola Eyber	Children, Youth and En	2013	Educación a:	Este informe de campo descri
Unto Vesa.	Policy Perspectives, 11	2014	Las Nacione	La interacción y la cooperaci
Arévalo, A.,Palevi G.	Revista Latinoamerican	2015	Una apuesta	El presente aporte teórico pre
Olivencia, J. J. L.	Educatio Siglo XXI, 32	2014	La visión de	En este artículo se ofrecen las
Lirola, M. M.	Siglo XXI, 34(2), 83-1	2016	Propuesta de	La enseñanza universitaria del
Bandini, G.	Aula, 22, 2016, pp. 17	2016	HAZ EL AN	Las décadas de 1960 y 70 m
Vallinas, E. G.	Historia y Comunicació	2014	La capacitac	En esta aportación sugerimos
Ramírez-Hurtado, C	Revista Electrónica Cor	2017	Aportacione:	Una aportación que la educac

Ilustración 1. Ejemplo de la base de datos. Fuente: elaboración propia.

Tras la elaboración de la base de datos se importaron los títulos y los resúmenes al software de análisis cualitativo Nvivo para proceder a realizar un análisis gracias a las tres estrategias básicas que proporciona:

- Consulta de la frecuencia de palabras (se han unificado los conceptos similares).
- Creación de nubes de palabras para mostrar de manera visual los 20 conceptos más empleados en los títulos y en los resúmenes seleccionados.
- Elaboración de árboles de palabras el cual se ha elaborado con el concepto clave “educación para la paz” con la intención de observar las relaciones existentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En un primer acercamiento a la base de datos elaborada, se puede observar en la Ilustración 2 el número de artículos seleccionados en función de sus años de publicación. Como se puede apreciar, el año en el que se han encontrado más artículos relacionados con la Educación para la Paz es el año 2016. Seguidamente, se han encontrado más artículos en los años 2017 y el 2015, mientras que en los años 2013 y 2014 se aprecia un menor número de documentos recopilados.

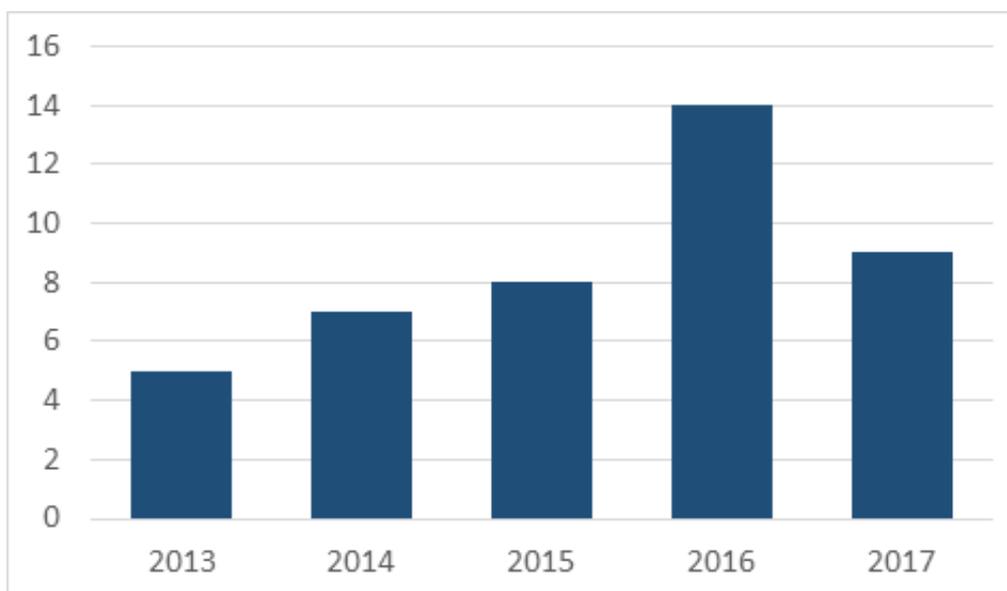


Ilustración 2. Artículos seleccionados en función del año de publicación. Fuente: elaboración propia.

En la segunda aproximación a la base de datos elaborada, se ha podido comprobar que hay una gran diversidad de autores (véase Ilustración 3). Asimismo, se ha podido apreciar que del total de autores firmantes en los artículos seleccionados un 96% figura en una única publicación, un 3% figuran en dos y un 1% aparece en tres. Estos resultados permiten vislumbrar la elevada dispersión de autores, lo cual indica la escasa especialización existente en el área temática de la Educación para la Paz.

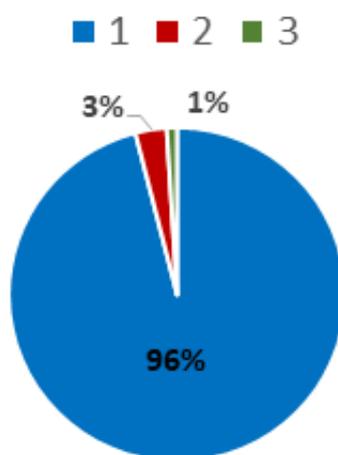


Ilustración 3. Dispersión de los autores firmantes en los artículos seleccionados. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se importaron los resúmenes al software de análisis cualitativo NVivo 10 para poder extraer información sobre los conceptos más relevantes de los artículos analizados. La Tabla 1 muestra los 20 conceptos más repetidos entre todos los resúmenes recopilados en la base de datos.

Tabla 1. 20 palabras más relevantes de los resúmenes. Fuente: elaboración propia.

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
paz	3	181	003	paz, paz', 'paz'
educación	9	166	002	educación, 'educación
conflictos	10	43	001	conflicto, conflictos
violencia	9	42	001	violencia
estudio	7	39	001	estudio, estudios
programa	8	29	000	programa, programas
estudiantes	11	27	000	estudiantes
investigación	13	25	000	investigación
docentes	8	22	000	docente, docentes
cultura	7	21	000	cultura, 'cultura, culturas
escuelas	8	21	000	escuela, escuelas
niños	5	20	000	niño, niños
resultados	10	20	000	resultado, resultados
actividades	11	18	000	actividad, actividades
enfoque	7	17	000	enfoque, enfoques
desarrollo	10	17	000	desarrollo, desarrollos
educativas	10	17	000	educativa, educativas
competencias	12	16	000	competencia, competencias
experiencias	12	16	000	experiencia, experiencias
educativos	10	15	000	educativo, educativos

En base a estos conceptos clave, se han seleccionado las palabras que se han considerado más interesantes para la realización de este análisis: paz, educación, conflictos, investigación y experiencias. A continuación, la Ilustración 4 muestra de forma visual los datos plasmados en la Tabla X a través de una nube de palabras.



Ilustración 4. Nube de conceptos en los resúmenes. Fuente: elaboración propia.

Relaciones existentes en el concepto “educación para la paz”

Las palabras más importantes de este estudio, si se presta atención a la nube de palabras anterior, son “educación” y “paz”. A continuación, se ha procedido a sintetizar las relaciones que se establecen en el concepto central de este estudio “educación para la paz” dividiendo las extensas ramificaciones existentes en sus dos palabras centrales “educación” y “desarrollo” para facilitar la comprensión de esta cuestión.

Relaciones existentes relativas a la palabra “educación”

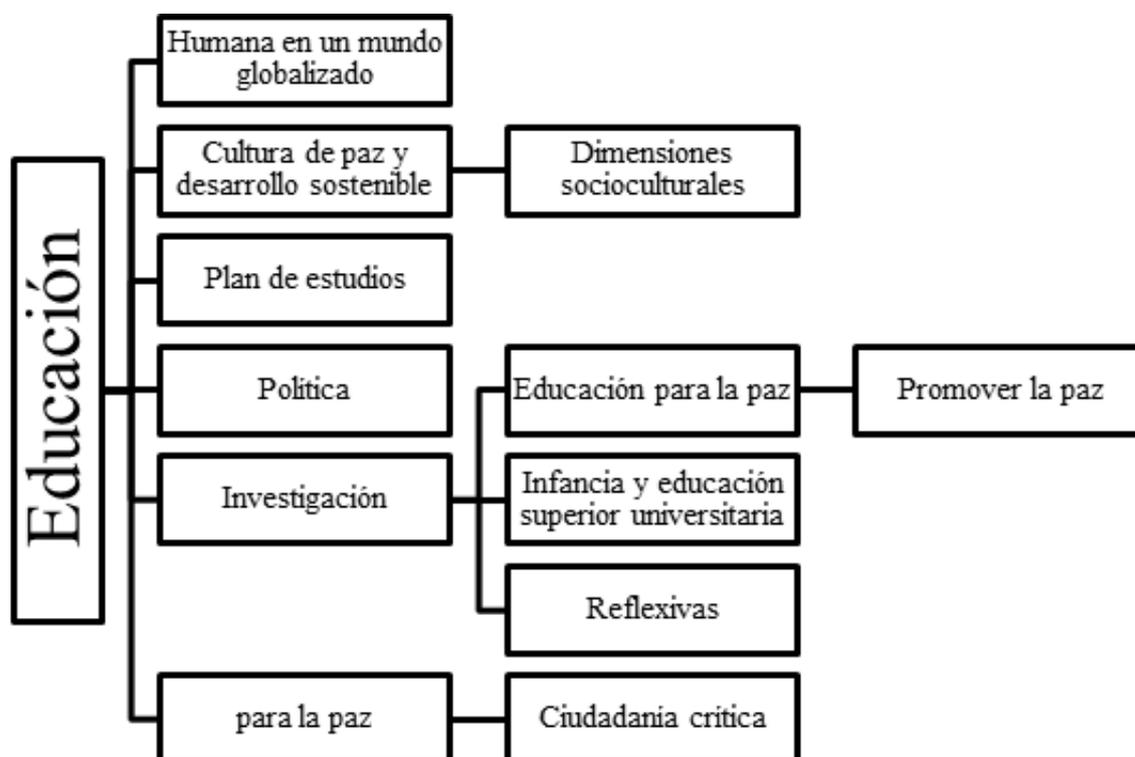


Ilustración 5. Relaciones sobre el concepto “educación”. Fuente: elaboración propia.

La Ilustración 5 recoge las características más representativas que se han encontrado al analizar las relaciones existentes en todos los resúmenes de los artículos estudiados. Este esquema nos permite apreciar diversas características de la Educación para la Paz siendo sin duda la más importante: educar para impulsar una cultura de paz que abogue por un desarrollo sostenible y humano en un mundo globalizado.

Santaella (2016) comparte esta misma idea en su estudio centrado en las aportaciones de la pedagogía de Freinet en la Educación para la Paz; de esta forma, entrevista a diversos docentes que aplican la pedagogía de Freinet en sus aulas y llega a la conclusión de que la educación y los centros educativos deben ponerse “al servicio de los educandos, para lo cual deben romper con la reproducción del sistema dominante, que oprime y reproduce desigualdades, limitando las capacidades críticas del alumnado” (Santaella, 2016, p.259).

Cabe destacar que la palabra “educación” también aparece relacionada con el ámbito de la política, pues como afirma Wintersteiner (2010, 2013) es importante que la Educación para la Paz forme parte de todos los planes de estudios y que se emplee como recurso para resolver los conflictos siendo de esta forma reconocida políticamente. Sin embargo, Behr, Megoran y Carnaffan (2018) señalan que frecuentemente los contextos políticos que afectan a los centros educativos pueden limitar la capacidad en la que los docentes eduquen para la paz. En relación con este aspecto de la política educativa, Hernández, Luna y Cadena (2017) añaden que es imprescindible que se establezca un sistema educativo que se centre en construir una sociedad fundamentada en la cultura de paz.

Asimismo, se debe señalar que la cultura de paz debe ser transmitida desde todas las dimensiones socioculturales y se debe centrar en lograr la comprensión internacional, la equidad de género, la no violencia, los Derechos Humanos tratando de formar ciudadanos críticos que sean “capaces de vivir en paz de igual a igual, con todos y con todo” (Gómez, 2015, p.42).

A juicio de Vered (2015) si se quiere crear una cultura de paz que trate de impulsar la creación y la defensa de la paz en todos los ámbitos sociales y culturales resulta indispensable que se eduque para la paz. De esta forma, si se presta atención a la ramificación que relaciona la educación con la paz, se puede apreciar que desde la pedagogía educativa se deben incluir, como afirman Harris (2002), Synott (2005), y Kwon, Walker y Kristjánsson (2017), contenidos que favorezcan la cooperación, la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, el empoderamiento y la capacidad de pensar críticamente (Zembylas, 2018).

En última instancia, se debe comentar la ramificación que relaciona el concepto “educación” con la investigación. Autores como Olivencia (2014), Bandini (2016), Lombardo y Polonko (2015). Olaleye y Ezeokoli (2015), Lewsader y Myers-Walls (2016) o Buck (2016) realizan investigaciones en las que tratan la Educación para la Paz con estudiantes de niveles

educativos no universitarios. Mientras que otros como Lira y Vela (2014), Lirola (2016), o Amin, Jummani, Mahmood, Raziq y Babar (2016) se centran en la formación del profesorado en niveles educativos universitarios y en las competencias docentes siendo el eje de sus investigaciones la Educación para la Paz. Incluso, Cerdas-Agüero (2015), Samura (2013), Bandini (2016), Olivencia (2017), Kárpava (2015) o Rivas (2016) realizan investigaciones más reflexivas de carácter fundamentalmente teórico en las que realizan diversos recorridos sobre los orígenes y los rasgos propios de la Educación para la Paz.

Relaciones existentes relativas a la palabra “paz”



Ilustración 6. Relaciones sobre el concepto “paz”. Fuente: elaboración propia.

Tras observar las relaciones que emergen del concepto de “paz”, se puede afirmar que se repiten diversas relaciones de las ya señaladas anteriormente durante el análisis de las relaciones que emergen de la palabra “educación”. Las nuevas relaciones establecidas en la Ilustración 6 unen la palabra “paz” con la idea de no violencia, algo que Wulf (2013) considera apropiado porque establece que la ausencia de violencia debe ser un requisito previo de la educación. De esta forma, la Educación para la Paz debe prevenir y tratar de eliminar la violencia “que daña la vida, la dignidad del ser humano y que no permite relaciones humanas armoniosas ni la construcción de una cultura de paz” (Cerdas-Agüero, 2015, p.147).

El concepto de “paz” se relaciona con la noción de comunidad global haciendo hincapié no solo en las acciones a nivel local, sino a nivel de una sociedad global que busca la “construcción de una convivencia pacífica orientada a una ciudadanía global para incidir en la disminución de los conflictos actuales” (Gómez, 2015, p.44). En este sentido, se debe tener en cuenta la

diversidad que se encuentra en las aulas (Cabedo-Mas, 2015) para tratar de crear ciudadanos globales que sean conscientes de su papel como defensores y agentes de la paz (Zinck y Eyber, 2013; Hettler y Johnston 2009).

Por otro lado, la palabra “paz” aparece relacionada con el desarrollo sostenible. Wulf (2013) comenta esta relación al añadir que el desarrollo sostenible “ha llegado a ser reconocido como una forma de mejorar las oportunidades de vida individuales y de promover la prosperidad social, el crecimiento económico y la seguridad ecológica” (Wulf, 2013, p.78). A juicio de Cabedo-Mas (2015) todas las sociedades pretenden lograr ser sostenibles por lo que su finalidad es potenciar el carácter pacífico de las relaciones tanto entre la naturaleza, como entre los propios ciudadanos.

Para cerrar este apartado de los resultados obtenidos, se debe señalar los 20 conceptos más frecuentes que aparecen en los títulos de los artículos consultados. En este caso, se puede apreciar en la Ilustración 7 la nube de palabras que se ha elaborado partiendo de los títulos de los artículos seleccionados. Como se puede observar las palabras más usuales en los títulos son “educación” y “paz” por lo que concuerdan con los conceptos más frecuentes en los resúmenes.



Ilustración 7. Nube de conceptos en los títulos. Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se ha podido vislumbrar la importancia de la educación para la paz ligada al sector educativo, pues los docentes tienen un papel primordial a la hora de formar ciudadanos globales que aboguen por la defensa de la paz y los Derechos Humanos. Asimismo, se ha comprobado que la Educación para la Paz está relacionada con el ámbito político porque se deben impulsar planes de estudios en los que se incorporen la equidad, la no violencia y la resolución pacífica de conflictos entre los principales objetivos educativos.

Durante la realización de este estado de la cuestión se ha cumplido el primer objetivo propuesto, ya que se ha constatado que en los últimos 5 años hay una tendencia ascendente

de publicaciones sobre este tema. Esto revela que es una cuestión que ha ido cobrando cada vez más importancia, especialmente en el sector educativo. De esta forma, se debe tener en cuenta la importancia de las investigaciones realizadas con estudiantes de todos los niveles educativos y, especialmente, las realizadas con los docentes en formación porque resulta indispensable crear docentes competentes y reflexivos que eduquen para la paz.

El segundo objetivo marcado se la logrado debido a que se puede apreciar que las investigaciones de Educación para la Paz se están centrando en el ámbito educativo y social. Esto es así porque la educación, como se ha ido apreciando, es el pilar central para formar una ciudadanía que defienda y actúe a favor de la paz y de un mundo más humanizado y sostenible. Por este motivo, no se puede olvidar que la educación tiene una función social y que para luchar por la paz debe haber una formación en cuestiones políticas y sociales tratando de crear una ciudadanía crítica que sea socioculturalmente competente.

Además, cabe destacar que respecto a los temas que se deben abarcar en la Educación para la Paz para promover una cultura de paz, a lo largo de esta investigación se han comprendido que se deben tratar una gran diversidad de temáticas entre las que se destacan como prioritarias: la convivencia, la cooperación, la igualdad de género, los Derechos Humanos, la no violencia, la comprensión internacional, el desarrollo sostenible y la resolución de conflictos.

En conclusión, los resultados muestran, por una parte, que actualmente hay un aumento de estudios sobre esta temática y, por otra, la importancia de desarrollar una cultura de paz para impulsar una educación centrada en la paz y la igualdad desde los centros educativos. Incluso, las legislaciones educativas vigentes deben potenciar este clima de paz en el aula para proporcionar un mayor bienestar social, tanto en los centros educativos como a la hora de convivir en sociedad. En este sentido, se está vislumbrando la importancia de educar para la paz en todos los ámbitos y para ello, se debe educar para el desarrollo y la ciudadanía global tratando de formar ciudadanos globales y críticos que sean capaces de actuar contra cualquier situación de injusticia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abay, A. C. (2018). Desarrollo y nuevo pacto social: la cultura de paz y la capacitación en mediación de conflictos a las nuevas generaciones de profesionales. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 183-192.
- Amin, S., Jummani, N. B., Mahmood, S. T., Raziq, K., y Babar, M. A. K. (2016). Peace Education Practices in Pre-Service Teacher Training Programs: and Analysis. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(25), 323-330.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Bandini, G. (2016). «Haz el amor, no la guerra». Experiencias de vida. *Aula*, 22, 175-188.

Santamaría-Cárdaba, Noelia. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA*, 3, 63-77.

- Behr, Hartmut. (2014). *Politics of Difference - Epistemologies of Peace*. London: Routledge
- Behr, H., Megoran, N., y Carnaffan, J. (2018). Peace education, militarism and neo-liberalism: conceptual reflections with empirical findings from the UK. *Journal of Peace Education*, 15(1), 76-96. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1394283>
- Bing, A. (1989). Peace Studies as Experiential Education. *ANNALS, American Academy of Political and Social Science*, 504, 48-60
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. London: Development Education Research Centre.
- Buck, B. (2016). Culturally Responsive Peace Education: A Case Study at One Urban Latino K-8 Catholic School. *Journal of Catholic Education*, 20(1), 32.
- Cabedo-Mas, A. (2015). Challenge and perspectives of Peace Education in Schools: The Role of Music. *Australian Journal of Music Education*, 1(1), 75-85.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Díaz, F. A. G. (2017). ¿Educación para la paz? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 5-19.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20, 7-24.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratz.
- Gómez, A. (2015). Peace education in Israel: an educational goal in the test of reality. *Journal of Peace Education*, 12(2), 138-153.
- Harris, I. (2002). Conceptual Underpinnings of Peace Education. En G. Salmon y B. Nieveo, *Peace education: The Concept, Principles, and Practices Around the World*, (pp.20-27). New York: Psychology Press.
- Harris, I. (2008). History of Peace Education. En G. Salomon y E. Cairns, *Hand Book in Peace Education* (pp.11-20). Nueva York: Psychology Press.
- Hernández, I., Luna, J. A., y Cadena, M. C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de La Educación Latinoamerica*, 19(28), 149-172.
- Hettler, S. y L. Johnston (2009). Living Peace: An Exploration of Experiential Peace Education, Conflict Resolution and Violence Prevention Programs for Youth. *Journal of Peace Education* 6(1), 101-118.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Johnson, David W., y Roger T. Johnson. (2005). Essential Components of Peace Education, Theory into Practice. *Peace Education*, 44(4), 280-292.
- Kárpava, A. (2015). Educación para la cultura de paz intercultural e inmigración bielorrusa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 409-427.

Santamaría-Cárdaba, Noelia. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA*, 3, 63-77.

Kwon, S., Walker, D. I., y Kristjánsson, K. (2017). Shining light into dark shadows of violence and learned helplessness: peace education in South Korean schools. *Journal of Peace Education*, 201, 1-24.

Lewsader, J., y Myers-Walls, J. A. (2017). Developmentally appropriate peace education curricula. *Journal of Peace Education*, 14(1), 1-14

Lira, Y., y Vela Lira, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa*, 14(64), 123-144.

Lirola, M. M. (2016). Proposal of Activities to Promote Peace Education at Tertiary Education. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 83-102.

Lombardo, L. X., y Polonko, K. A. (2015). Peace education and childhood. *Journal of Peace Education*, 12(2), 182-203.

Monclús, A. (2008). La educación para la paz en una sociedad globalizada. En A. Monclús y C. Saban (Coords.), *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas* (pp.17-44). Barcelona: Ediciones CEAC.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta: ante un universo en conflicto*. Granada: Universidad de Granada.

Muñoz, F., y Molina, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de paz y conflictos*, (3), 44-61.

Olaleye, Y. L., y Ezeokoli, R. N. (2015). Dating violence in South-western Nigeria tertiary institutions: implications for peace education. *Gender and Behaviour*, 13(1), 6640-6644.

Olivencia, J. J. L. (2014). La visión del profesorado sobre las misiones humanitarias y de paz en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 99-120.

Olivencia, J. J. L. (2017). La Escuela Intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educacion*, 28(1), 29-43.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (11), 93-125.

Rivas, I. (2016). La escuela como escenario facilitador de paz: panorama de trabajos sobre una formación ética en escolares, para la construcción de mejores relaciones de convivencia dentro y fuera del aula. *Educación y ciudad*, (31), 107-117.

Sachs, J. (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press.

Samura, F. (2013). Peace Education for Reconstruction and Peacebuilding in Postwar African Societies. *African Conflict & Peacebuilding Review*, 3(2), 24-46.

Sánchez, P. (1998) Derechos humanos, educación y organización escolar: cuatro alternativas. En *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del S. XXI*. (Págs 599-605) Madrid:

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid/UNED.

- Santaella, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(27), 245-261.
- Sakade, N. (2010). *Promoting peace in school: A case study of education for peace in England*. Recuperado de: http://www.ioe.ac.uk/about/documents/about_overview/sakade_n.pdf
- Synott, J. (2005). Peace Education as an Educational Paradigm: Review of a Changing Field Using an Old Measure. *Journal of Peace Education*, 2(1), 3-16.
- Trigueros, C., Rivera, E., y Torre, E. (2011). El Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje cooperativo. Una investigación en el Prácticum de Magisterio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 195-210.
- Valdemoros, M., Ponce, A., y Sanz-Arazuri, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. Contextos educativos: *Revista de educación*, (14), 11-30.
- Valencia, H. (2018). Conflicto, democracia y paz. *Revista Filosofía UIS*, 17(1), 123-144.
- Vasquez, J. (1976). Toward a Unified Strategy for Peace Education: Resolving the Two Cultures Problem in the Classroom. *Journal of Conflict Resolution*, 20(4), 707-728
- Vellacott, J. (1988). Women, peace and internationalism, 1914-1920: Finding new words and creating new methods. En C. Chatfield, y Peter van den Dungen, *Peace movements and political cultures* (pp.106-124). Knoxville: University of Tennessee Press.
- Vered, S. (2015). Peace education in Israel: an educational goal in the test of reality. *Journal of Peace Education*, 12(2), 138-153.
- Wintersteiner, W. (2010). Educational Sciences and Peace Education: Mainstreaming Peace Education Into (Western) Academia? En by G. Salomon and E. Cairns, *Handbook on Peace Education* (pp. 45-59). New York: Psychology Press.
- Wintersteiner, W. (2013). Building a global community for a culture of peace: The Hague appeal for peace global campaign for peace education (1999-2006). *Journal of Peace Education*, 10(2), 138-156.
- Wulf, C. (2013). Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 71-86.
- Zembylas, M. (2018). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1-23.
- Zinck, E., y Eyber, C. (2013). Environmental Education to Promote Peace and Cooperation: A Case Study of Tree Nurseries in Nakuru, Kenya. *Children Youth and Environments*, 23(1), 198-210.

Autores / Authors

Saber más / Toknow more

Noelia Santamaría Cárdbaba

Contratada predoctoral FPU en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (Universidad de Valladolid, España). Graduada en Educación Primaria y posee un Máster de Investigación en Ciencias Sociales. Es miembro del Grupo de Investigación: Investigación e Innovación Educativa en Educación y en Docencia Universitaria. Sus líneas de investigación son: educación para el desarrollo, educación para la ciudadanía global, desarrollo sostenible y la educación para la paz y la igualdad.



0000-0001-6864-9330



<https://bit.ly/2X6r4zo>



<https://bit.ly/2K9gEMw>



<https://bit.ly/2VUJ6UD>

EL CINE COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL: INVESTIGACIÓN EN AULAS INTERCULTURALES

CINEMA AS A TOOL TO WORK CULTURAL DIVERSITY: RESEARCH IN INTERCULTURAL CLASSROOM

Gutiérrez-Bueno, Belén⁽¹⁾
Molina-García, María José ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura

Recibido | Received: 10/05/2019
Aprobado | Approved: 18/06/2019
Publicado | Published: 23/06/2019

Correspondencia | Contact: Belén Gutiérrez Bueno | belengb1991@gmail.com

 0000-0003-3379-2668

RESUMEN

Palabras clave

Educación
cine
diversidad cultural
programa de
intervención

En este artículo se presenta un programa de intervención en el que se utiliza el cine como recurso educativo para cambiar las actitudes de un grupo de estudiantes ante la diversidad cultural. Para el diseño de la investigación se trabajó con un grupo control y otro experimental con los que se utilizaron dos instrumentos diferentes: un cuestionario para medir tales actitudes en el período pre y post de desarrollo del programa y otro cuestionario, aplicado en un período intermedio, para el seguimiento de los grupos. La investigación demuestra que han sido más destacables los cambios de respuesta en el grupo experimental que en el grupo control, sobre todo en los ítems que hacen referencia a aspectos personales y de ámbito educativo; del mismo modo, se obtienen datos positivos en cuanto a las actitudes de los participantes en el campo de la diversidad cultural.

ABSTRACT

Keywords

Education
cinema
cultural diversity
intervention program

This article presents an intervention program in which cinema is used as an educational resource to change the attitudes of a group of students facing cultural diversity. For the design of the research, we worked with a control group and an experimental group with which two different instruments were used: a questionnaire to measure such attitudes in the pre and post program development period and another questionnaire, applied in an intermediate period, for the follow-up of the groups. Research shows that response changes have been more prominent in the experimental group than in the control group, especially in the items that refer to personal and educational aspects;

in the same way, positive data are obtained regarding the attitudes of the participants in the field of cultural diversity.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se desarrolla en este artículo surge cuando en dos aulas con niveles diferentes y en el marco de la impartición de asignaturas del Departamento de Historia, los alumnos comentaban una misma película, de temática histórica con conflicto cultural, proyectada en un canal público de televisión. A raíz de ella surgió un debate espontáneo donde se manifestaban opiniones diversas y muchos interrogantes, entre ellos, se cuestionaban la veracidad de los hechos narrados. Ante esta situación, se planteó el siguiente interrogante: ¿puede el cine, además de enseñar, cambiar actitudes o valores en el alumnado sobre la diversidad cultural, sobre todo en un grupo destinatario formado por alumnos mayores de edad, de distintas procedencias y con ideas establecidas?

No existen muchas investigaciones previas que traten específicamente los objetivos perseguidos en este estudio a través del cine, a pesar de que desde los años 80 ya se indagaba en el uso del cine con fines educativos o como medidor de valores. Indudablemente, se ha de consultar estas obras clásicas como así lo han hecho los autores de otras publicaciones surgidas recientemente ya que se consideran pioneros en esta línea de investigación y constituyen una literatura sólida y completa sobre el tema que se presenta.

Revisada dicha literatura en la que se afirma el poder que tiene el cine como instrumento para la formación de valores era preciso comprobar si el cine podía ser también un recurso idóneo para la formación de valores en diversidad cultural, debido a que se encuentra al alcance de cualquier persona, ya sea por los numerosos canales de televisión que hay, como las páginas de internet que ofrecen un visionado gratuito; sin ser conscientes, consumimos muchísimo cine, de mejor o peor calidad, y no nos deja indiferentes.

MARCO TEÓRICO

Definiendo diversidad y actitud

España ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de acogida de diferentes inmigrantes (García-Yepes, 2017). Esta situación tiene una especial relevancia e influencia en el contexto educativo, ya que profundiza en la evidencia de una situación de diversidad del alumnado a todos los niveles, que podemos englobar dentro de lo que se ha venido a denominar multiculturalidad en la escuela (Bartolomé & Cabrera, 2003).

Por este motivo, la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en nuestro sistema educativo (González-Gil, Martín-Pastor, Morales & Moreno, 2016). Aprovecharlo pasa por reconocer que lo común es la diversidad y esta debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo visible en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren imprescindibles en una sociedad democrática como la nuestra (López, 2004). Por ello, destacamos la importancia de investigar sobre las actitudes que tienen los alumnos hacia estas personas que influirán en la interacción con ellas y en su integración en la sociedad. La actitud, como afirman Sales y García (1997), “es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones” (p.5). Estas actitudes son aprendidas, y tienen lugar a lo largo de la vida, tal y como argumenta Newcomb (1950), citado en Marín (2002).

Estudios sobre la diversidad cultural en el aula

En la literatura sobre la sensibilidad intercultural, la cual es definida “como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes” (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003, p.421), es preciso destacar los estudios de Chen y Starosta (2000) sustentados en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva basados en los análisis de Belay (1993) y la perspectiva teórica sobre la comunicación intercultural de Bennet (1986); en ambos se destaca el carácter “formativo” de la sensibilidad intercultural, que, al tratarse de una competencia capacitada para ser aprendida en la escuela, convierte a la escuela como el espacio ideal para educarla desde los primeros años de escolaridad (Sanhueza & Cardona, 2009). En esta línea es destacable la investigación desarrollada en Gran Bretaña siguiendo el modelo de Bennet (1986), con estudiantes universitarios; el fin del estudio era demostrar cómo aquellos alumnos que habían experimentado vivir en otro país, tenían más desarrollada dicha sensibilidad intercultural. En España, es fundamental mencionar a Vilà (2003), quien realizó la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) con estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) obteniendo una estructura factorial de cinco componentes (implicación en la interacción, respeto por las diferencias culturales, confianza en la interacción, grado de disfrute de la interacción y atención en la interacción). Otro estudio fue el llevado a cabo por Aguaded (2006) en Huelva, cuyo objetivo era identificar las carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, tomando como muestra, alumnos del primer ciclo de ESO. Los resultados mostraron el disfrute del alumnado en las relaciones interculturales y que los estudiantes que no habían experimentado procesos migratorios tenían una menor sensibilidad intercultural. Por todo lo comentado nos preguntamos ¿y si el cine permite transportarnos a otros mundos y culturas y facilita el desarrollo de esa sensibilidad intercultural?

El cine como instrumento para la enseñanza de valores

Es fundamental el protagonismo que los medios de comunicación de masas tienen en nuestra sociedad, subrayando el cine como medio para la configuración y construcción de los valores (Jiménez, Pérez & Zambrano, 2014); como define Collo (1992), los valores “son unos principios normativos que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento y en cualquier situación” (p.3). Por otro lado, los medios de comunicación de masas como educadores informales son descritos como instrumentos utilizados por la sociedad, para formar en los valores y patrones culturales a sus ciudadanos (Orozco & Charles, 1992). Para analizar la influencia del cine en la creación y potenciación de los valores en las personas, debemos tener presente tanto el poder que se le ha concedido como medio, hasta los contenidos concretos que han sido transmitidos por dicho medio (Pulido, 2016).

De entre las múltiples investigaciones que relacionan cine y valores, escogemos el poder del cine para desarrollar y potenciar la educación intercultural, utilizando el cine como elemento formativo del alumno. A raíz de una cuidada selección de películas, el cine puede servir para formar al alumnado en distintas conductas y valores, que sirvan de reflexión tras su visionado (Olivieri, 2016). También será fundamental el uso de estrategias y actividades para reforzarlo (Pulido, 2016). Siguiendo las pautas de Cabrero (2003), actividades como el debate, esto es, una discusión dialogada sobre la película o tópicos presentados en ella, o el rol playing, donde los estudiantes se pondrán en la piel de algún personaje destacado de la película, pueden resultar muy adecuadas. El profesor debe tener un papel de moderador y de propiciador de ideas enfatizando las ideas clave.

Diversidad cultural y cine

González, Dávalos y Gutiérrez (2012) llevaron a cabo una investigación sobre las percepciones culturales que tenían los jóvenes mexicanos, seguidores de la serie norteamericana *Modern Family*¹. En sus resultados destacaron por un lado que los entrevistados consideraban que las familias retratadas en la serie eran muy distintas a los tipos familiares mexicanos; por otro lado, los entrevistados creían que si la sociedad mexicana seguía consumiendo producción norteamericana, podrían aceptar el estilo de vida norteamericano, aunque también aclararon que hay actualmente valores que son entendidos como universales. Por su parte, Doncel y Segoviano (2014) explicaron las percepciones y estereotipos en el campo de la diversidad cultural, a raíz del visionado de fragmentos de la serie *Los Simpson*², proyectada a jóvenes mexicanos estudiantes de comunicación. En cuanto a los resultados obtenidos, los autores destacaron que el hecho de tener conocidos que tuviesen algunos de los estereotipos trabajados, hace que se desarrollen actitudes empáticas. También resaltaron que la serie

1. La referencia a esta serie es relevante puesto que ha sido exportada a varios países, entre ellos España, quien la lleva emitiendo desde 2009, por lo que es conocida y puede ser un referente en esta investigación.

2. Esta serie también ha sido exportada y emitida en muchos países, entre ellos, España en cuyo territorio lleva en pantalla desde 1990 en distintos canales.

podía crear nuevos estereotipos, y cuestionar algunos de los que ya se tenían asimilados. Por otro lado, Pereira, Solé y Valero (2010), realizaron un análisis sobre la película *Babel* y extrajeron los aspectos diferenciales existentes entre las culturas; entre sus conclusiones resaltaron la globalización actual, la brecha tecnológica, los movimientos migratorios y los modelos de integración cultural de las sociedades de acogida, reflejando por un lado los motivos que fuerzan a migrar y por otro el obstáculo de la sociedad receptora para llevar a cabo políticas de integración. También destacaron el choque cultural, visible en la película, que demuestra la ausencia de unidad en el proceso de globalización.

Objetivos

Los objetivos definidos en el presente trabajo son de tipo exploratorios o descriptivos, ya que aún existen pocos conocimientos en este campo de estudio:

- Diseñar un programa de intervención, para comprobar si las actitudes de los alumnos son susceptibles al cambio.
- Analizar las opiniones y valores de los alumnos, para ahondar en la base de las actitudes ante la educación multicultural.
- Comparar las actitudes de los estudiantes en función del período en el que realizaron el cuestionario (período pre y post de desarrollo del programa de intervención) y en función de su pertenencia al grupo experimental o al grupo de control.

MATERIAL Y MÉTODO

Diseño de la investigación

Se desarrolla una investigación de tipo cuantitativo para contextos reales, grupos-clase, divididos en Grupo Experimental y Grupo Control, siendo el diseño de la investigación cuasi-experimental con dos grupos no equivalentes (1.º y 2.º de bachillerato), quienes cursaban las asignaturas de Historia Contemporánea y Geografía, respectivamente. Se decidió que el Grupo Experimental correspondería con el curso de 1.º de Bachillerato y el Grupo Control sería el de 2.º de Bachillerato dado que la asignatura de *Historia Contemporánea* suponía una situación más adecuada para llevar a cabo el programa de intervención, ya que fue la etapa histórica en la que se desarrollaron los mayores sucesos relacionados con la diversidad cultural en la historia de la humanidad. Concretamente, y por esta razón, se escogieron aquellas unidades didácticas que más podían interesar: Colonialismo, Descolonización, Holocausto Nazi y Apartheid. Se eligieron cuatro películas relacionadas con dichos temas, y una serie de actividades que reforzaran su visionado, así como la teoría explicada en clase. Se eligió 2.º de bachillerato como grupo control ya que ellos habían cursado la asignatura el curso anterior y conocían ya sus contenidos. Además, al no estar en situación de realizar la prueba de acceso

a la Universidad, se disponía de menos presión en las clases para llevar a cabo el programa de intervención.

La metodología empleada es del tipo empírico-analítico, *ex post facto*, con muestreo no probabilístico en una situación real del estudio, de tipo comparativo casual, y descriptiva correlacional pre-post. La distribución de la muestra en Grupo Experimental y Grupo Control ha permitido comparar la medida de la variable dependiente (actitudes hacia la diversidad cultural) del grupo sometido a la variable independiente (las películas proyectadas y las actividades programadas para ellas) con la del grupo que no recibe los efectos del programa. La intervención está compuesta por varias actividades que repiten el orden: primero se proyecta una de las películas elegidas y después se procede al desarrollo de las actividades que tienen relación con dicha película y que se exponen en el apartado “Técnicas de recogidas de datos”.

Con respecto a los cuestionarios, se seleccionaron dos diferentes relacionados con la diversidad cultural en el aula. El análisis del primer cuestionario, para las fases pre y post de desarrollo del programa de intervención, mostraría los cambios significativos en las respuestas de los alumnos, determinados por la pertenencia de su grupo (control o experimental) y la fase en la que se realizó (pre en diciembre o post en mayo). El segundo cuestionario, llevado a cabo en marzo como fase intermedia, sirvió para tener un control y sustentar la investigación.

Se seleccionaron cuatro películas para tratar los temas destacados cuyos argumentos giraran en torno a temas socialmente conocidos y vinculados con los estudiados en la asignatura de historia y que se trataran desde la perspectiva cultural. Por otra parte, se observó que tuvieran variada nacionalidad y género y que se hubieran estrenado en un período comprendido entre finales del siglo XX hasta la actualidad de modo que los estudiantes asistieran a un tratamiento fílmico reciente y fueran aptas para el nivel intelectual y madurativo del alumnado, reflejada en personajes atractivos para la atención de dichos espectadores: *Dios mío, ¿pero qué te hemos hecho?*, relacionada con los temas de Colonización y Descolonización. Versa sobre un matrimonio católico francés y la relación que comparten con sus hijas, cuyas parejas son muy diversas (árabe, hebreo, budista y africano). La segunda película proyectada fue *El niño con el pijama de rayas*, relacionada con el Fascismo y la II Guerra Mundial, temas donde se estudia el Holocausto Nazi; la película refleja la amistad entre el hijo de un oficial nazi y un niño de religión judía, en un campo de concentración. Tras comprobar el interés del alumnado por este tema, se decidió proyectar una segunda película, *La vida es Bella*, donde se relata la historia de supervivencia de un padre y un hijo judío en un campo de concentración. La cuarta película fue *Invictus*, la cual versa sobre el Apartheid. La película narra las medidas sociales que Mandela llevó a cabo como presidente de Sudáfrica, con el fin de mejorar las relaciones entre la población blanca y negra.

Variables de estudio

Destaca como variable dependiente la actitud hacia la diversidad, manifestada en 24 ítems del cuestionario pre-post, mientras que la variable independiente sería el grupo, pues el alumno pertenece al grupo experimental, condicionado por las películas proyectadas y las actividades realizadas, o al grupo control, al cual no se le realiza el programa de intervención, así como la fase de realización de los cuestionarios: fase pre del desarrollo del programa de intervención (diciembre), en la fase intermedia del programa (marzo) o en la fase post del desarrollo del programa de intervención (mayo).

Población y muestra

La muestra es no probabilística de tipo intencional, ya que se trata de dos grupos de Bachillerato en horario nocturno, escogidos por ser todos ellos alumnos mayores de edad y dispuestos a participar en dicha investigación. La muestra y población coinciden al ser grupos-clase. Los alumnos que participaron se identifican con las religiones cristiana, islamista, judía, ateas o agnósticas. Los alumnos se encuentran entre la franja de edad 18 y 36, siendo la mayoría de ellos desempleados. En ambos grupos contamos con 17 alumnos, habiendo más hombres que mujeres en el Grupo Experimental, y más mujeres que hombres en el Grupo Control. El nivel socio-cultural y educativo de estos es, mayoritariamente, inferior a los alumnos que asisten al mismo instituto en horario diurno, por ser alumnos que han tenido que abandonar los estudios obligatorios por motivos familiares o económicos.

Técnicas de recogida de datos: instrumentos y procedimientos

El cuestionario elegido para las fases pre y post fue diseñado por Rodríguez, Cabrera, Espín y Marín (1997), quienes elaboraron una escala sumativa tipo Likert para medir las actitudes del profesorado y el alumnado de educación primaria ante la educación multicultural. Aunque en su artículo, los investigadores señalaban un Alfa de Cronbach de ,827, se volvió a calcular, con un resultado de ,833 dado que al cuestionario se le habían practicado pequeñas modificaciones, relacionadas con el lenguaje formal, con la idea de acercar y hacer más fácil su comprensión puesto que los sujetos de la muestra tienen un nivel de rendimiento académico bajo.

En cuanto al segundo cuestionario, se aplicó el creado por Vilà (2006), quien lo utilizó para medir la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, mediante una escala de sensibilidad intercultural. En el artículo, el investigador señala un valor para el Alfa de Cronbach de ,84, A este cuestionario no se le practicó modificaciones por no hallar dificultades en su comprensión.

El primer cuestionario fue pasado en ambos grupos en el mes de diciembre, en la fase pre de desarrollo del programa de intervención; la primera película, *Dios mío, ¿pero qué te hemos hecho?*, así como las actividades de refuerzo, fueron vistas con anterioridad a esta fecha. Como

actividades de refuerzo se leyeron y comentaron textos e imágenes sobre la colonización y descolonización, ahondando en aspectos como sus características o sus consecuencias; estas actividades se inspiraron en las propuestas por Álvarez *et al.* (2015). Para la actividad del cambio de rol, primero se dividió a la clase en dos para que se enfrentaran a modo de mitin político sobre la colonización, donde unos tendrían que estar a favor y otros en contra, y el resto de alumnos deberían decidir el ganador; con esta actividad se intentaba que los alumnos empatizaran con el hecho histórico. Una vez finalizadas las exposiciones, se planteó un debate entre los alumnos y la docente, para que expusieran sus opiniones y su relación con los temas actuales de inmigración y multiculturalidad.

El segundo cuestionario fue pasado en ambos grupos en el mes de marzo, en la fase intermedia del desarrollo del programa de intervención; la segunda y tercera película, *El niño del pijama de rayas* y *La vida es Bella*, junto con sus actividades de refuerzo fueron visionadas con anterioridad. Entre estas actividades se leyeron y comentaron textos e imágenes sobre el racismo, antisemitismo y el Holocausto nazi, ahondando en aspectos como políticas ejecutadas o el funcionamiento de los campos de concentración inspiradas también en Álvarez *et al.* (2015). Se llevó a cabo un debate en clase, donde se les hizo comparar el contexto político, económico y social latente en el período anterior a la II Guerra Mundial, con el existente actualmente, haciendo hincapié en las crisis económicas o ascenso al poder de los partidos de ideologías extremas.

El primer cuestionario fue pasado otra vez en la fase post de desarrollo del programa de intervención, en ambos grupos, en mayo. La cuarta película, *Invictus*, así como sus actividades de refuerzo, fueron visualizadas con anterioridad. Como actividades de refuerzo a la película, se leyeron y comentaron textos e imágenes sobre las figuras de Mahatma Gandhi, Mandela y Martin Luther King, ahondando en aspectos como los problemas raciales existentes en la India o la segregación racial y derechos civiles en EEUU; estas actividades fueron extraídas del libro de texto de Álvarez *et al.* (2015). Se llevó a cabo también una actividad introductoria al tema, donde tras la proyección de imágenes de Mandela, Gandhi y Martín Luhter King, los alumnos debían escribir qué profesiones, estatus social e importancia en la historia tenían esos hombres, pues se detectó un gran desconocimiento sobre estas figuras. Y, tras poner en común las distintas opiniones, se procedió al tratamiento de la unidad didáctica correspondiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los resultados cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 23. Se analizaron las medias y la desviación típica de cada grupo, esto es, del primer cuestionario donde el grupo 1 correspondía al grupo experimental que realizó el cuestionario en diciembre (fecha pre a la intervención), el grupo 2 al grupo control que realizó el cuestionario en

diciembre, el grupo 3 al grupo experimental que realizó el cuestionario en mayo (período post intervención) y el grupo 4 al grupo control que realizó el cuestionario en mayo. Por otro lado, se ha realizado el análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, utilizando como variable de agrupación el Grupo y el Período. Estas mismas operaciones se han aplicado para el análisis del segundo cuestionario, realizado en el mes de marzo (fase intermedia de la intervención).

Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney según la variable de agrupación: período

Para el análisis del cuestionario 1, según el estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se decidió realizar un estudio por períodos (1-2 período pre de la intervención, quienes realizaron el cuestionario en diciembre y post de desarrollo de la intervención, quienes realizaron el cuestionario en mayo, 3-4) y por grupos (1-3, grupo experimental, 1-4, grupo control). La comparación que más interesaba para la investigación era la comparación entre períodos, ya que es donde se refleja la existencia, o no, de cambios en las respuestas. La comparación según los grupos se hizo para sustentar dicha investigación, como ya se ha explicado con anterioridad. En el período pre, de los ítems analizados, solo en los ítems 8, 10, 12, 14 y 22 se asumen varianzas iguales, con un valor inferior a 0,05. En el período pos, de los ítems analizados, en los ítems 4, 9, 10, 12, 18 y 23 se asumen varianzas iguales, con un valor inferior a 0,05.

Tabla 1. *Ejemplos de Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), según el período*

	Media		Valor el		Valor de la			
	PRE (G.E)	POST (G.C)	estadístico U (Pre)	estadístico U (Post)	significatividad (Pre)	significatividad (Post)		
4. El contacto de los alumnos con otras etnias en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro.		2.29	1.41	99.5	99.5	.40		
8. Tener alumnos de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor.	2.76	4.24		62.5	111.0	.003		
9. Con grupos de alumnos de diversas culturas se originan experiencias de aprendizaje en el aula más enriquecedoras.		2.41	1.71	98.0	90.0	.048		
10. La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento.	3.00	4.18	2.94	4.12	60.5	72.5	.003	.010

	Media		Valor el		Valor de la			
	PRE (G.E)	POST (G.C)	estadístico U (Pre)	estadístico U (Post)	significatividad (Pre)	significatividad (Post)		
12. Los alumnos de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia etnia.	2.94	4.06	3.00	4.06	75.0	77.0	.013	.016
14. La presencia de alumnos de diferentes culturas originan un mayor número de problemas de disciplina en clase.	2.82	3.94			80.5	111.5	.022	
18. La presencia de alumnos de minoría étnicas, originan más problemas que ventajas.			2.88	3.88	100.0	89.5		.050
22. La presencia de alumnos de diversas minorías originan problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre los alumnos.	2.34	3.65			72.5	120.0	.011	
23. La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia.			2.82	3.82	129.5	89.0		.050

Tabla de creación propia

Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney según la variable de agrupación: grupo

Tabla 2. Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), según el grupo

	Media G.C.		Valor el estadístico	Valor de la significatividad
	Pre	Post		
15. Los alumnos tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas.	3.35	2.47	78.500	0.16

Tabla de creación propia

En ninguno de los ítems analizados en el grupo experimental se asumen varianzas iguales. En cambio, en el grupo control, solo en el ítem 15 se asume varianzas iguales, con un valor inferior a 0,05.

Análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en el cuestionario 2

Para llevar a cabo el análisis de la prueba T en el cuestionario 2, comparamos los dos grupos como variable de estudio. De los ítems analizados, solo en los ítems 1,2, 3, 4, 5, 14, 15 y 19 se asumen varianzas iguales, al darnos un valor inferior a 0,05.

Tabla 3. *Ejemplo Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), del Cuestionario 2*

	Media		Valor el estadístico	Valor de la significatividad
	G.E	G.C		
1. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas	2.06	1.24	79.000	.011
2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.	1.65	1.06	83.500	.007
3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	4.12	4.82	96.000	.043
4. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas.	1.94	1.35	83.500	.013
5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.	1.53	1.18	96.500	.025
14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.	2.29	1.18	36.500	.000
15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.	3.94	4.65	80.500	.016
19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas.	4.00	4.59	90.000	.038

Tabla de creación propia

Discusión

Partiendo de las ideas de Bartolomé y Cabera (2003) y López-Melero (2004) sobre la diversidad de alumnado en el instituto que debe ser tenido en cuenta en el diseño de programas de intervención, se decidió llevar a cabo esta investigación, ya que había acceso a dos clases formadas por alumnos diversos culturalmente entre sí. Tomando como referencia las ideas de Newcomb (1950), citada en Marín (2002), quien afirma que las actitudes son aprendidas a lo largo de la vida y las que sustenta Belay (1993), Chen y Starosta (2000), Sanhuenza y Cardona (2009), de que la educación formal tiene un gran poder transformador, se creyó adecuada la elección de dos grupos de bachillerato.

Teniendo como referencia estudios anteriores sobre la materia se destaca el desarrollado en España por Vilà (2003), quien realizó la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) con estudiantes de educación secundaria obligatoria obteniendo una estructura factorial de cinco componentes (implicación en la interacción, respeto por las diferencias culturales, confianza en la interacción, grado de disfrute de la interacción y atención en la interacción). Estos resultados se asemejan al contenido del cuestionario 2, donde los alumnos muestran respeto, igualdad y disfrute al relacionarse con alumnos de distintas culturas. También es relevante el estudio de Aguaded (2006) en Huelva, cuyo objetivo era identificar las carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, tomando como muestra, alumnos del primer ciclo de ESO; sus resultados destacaban el disfrute de los alumnos en las relaciones interculturales y cómo los estudiantes que no

habían experimentado procesos migratorios, tenían una menor sensibilidad intercultural. La importancia de los medios de comunicación para formar en valores como destaca Cabrero (2003), son interesantes trabajos como los de González, Dávalos y Gutiérrez (2012), quienes llevaron a cabo una investigación sobre las percepciones culturales que tenían los jóvenes sobre la serie de animación *Modern Family*. La investigación mostró que los entrevistados destacaban que las familias retratadas en la serie eran muy distintas a los tipos familiares mexicanos. En nuestro caso, se comprobó que los alumnos relacionaban los acontecimientos históricos vistos en las películas con realidades culturales que vivimos actualmente, como puede ser el ascenso de partidos extremistas en Europa cuyos postulados en el campo de la diversidad son muy intolerantes.

Otro trabajo interesante es el llevado a cabo por Doncel y Segoviano (2014), quienes explicaron las percepciones y estereotipos en el campo de la diversidad cultural, a raíz del visionado de la serie *Los Simpson*. En cuanto a los resultados obtenidos, destacan que la serie suponía un medio de entretenimiento para los encuestados, pudiendo crear o cambiar estereotipos. Estos resultados resultan muy interesantes ya que se asemejan a los obtenidos; comprobamos cómo tras el visionado de las películas, el grupo experimental había cambiado con más frecuencia sus respuestas en el cuestionario que el grupo control. Para finalizar destacamos el trabajo de Pereira, Solé y Valero (2010), quienes realizaron un análisis sobre la película *Babel* y extrajeron los aspectos diferenciales existentes entre las culturas; entre sus conclusiones resaltaron la globalización actual y el choque cultural, visible en la película. Al compararlo con nuestros resultados hemos comprobado que nuestros alumnos no tienen ese sentimiento de choque y superioridad cultural, ya que sus relaciones se basan en la igualdad y el respeto.

En cuanto al contraste de nuestros resultados con los reflejados en las investigaciones originales de donde extrajimos los cuestionarios, del primer cuestionario, realizado por Rodríguez, Cabrera, Espin, y Marín (1997), sus resultados demostraron que a los alumnos, la multiculturalidad les preparaba mejor para el futuro, siendo más comprensivos con personas diferentes; se trabajan contenidos más variados, pero en cambio retrasaban el aprendizaje en la clase; en cuanto a los efectos sobre el profesor, por un lado destacaban cómo se sentían más comprensivos y tolerantes al trabajar con alumnos de diferentes etnias, pero por otro lado, les provocaba mayor estrés; por parte de la escuela, esta debía dar cabida a la diversidad para el enriquecimiento de profesores y alumnos. Además, se demostró que no había actitudes diferentes teniendo en cuenta el género, pero sí existía una leve diferencia entre los profesores de escuelas públicas o privadas, teniendo estos últimos una actitud más favorable hacia la educación multicultural. En nuestra investigación, aunque las variables de estudio y la muestra fueron diferentes hay coincidencias en la mayoría de los resultados.

Para finalizar, los resultados del segundo cuestionario perteneciente a Vilá (2006), reflejaron mayores puntuaciones en los ítems relacionados con el respeto y disfrute de la interacción con

otras personas de distintas culturas, y menores puntuaciones en las que implicaban interacción, confianza y atención. Las chicas demostraron tener mayor sensibilidad intercultural; según los años de residencia en Cataluña, tuvieron mayor puntuación los alumnados que no habían vivido desde siempre en dicha comunidad, los alumnos que manejaban más de una lengua y los alumnos que tenían amigos de distintas culturas. En contraste con nuestra investigación, los dos grupos contestaron con respuestas de puntuaciones favorables a la diversidad cultural en el aula.

CONCLUSIONES

Comprobamos que hemos cumplido nuestros objetivos al haber diseñado un programa de intervención, para constatar el cambio de actitudes, detallando las películas escogidas para su proyección, actividades de refuerzo y cuestionarios para medir las actitudes de los alumnos en diversidad cultural en el aula. Las películas generaron debates y actividades que favorecieron la actividad intercultural y las actitudes positivas, reflejadas en el análisis de las opiniones y valores de los alumnos, comparándose las medias y la desviación típicas de los grupos, según el período en el que realizaron los cuestionarios. En términos generales, nuestras conclusiones son que los alumnos han mostrado tener actitudes muy positivas ante la diversidad cultural en el aula habida cuenta de que en el grupo experimental se detectaban actitudes xenófobas en 4 ítems en el cuestionario pre, lo que supuso un argumento determinante para la decisión de actuar sobre ellos.

En los objetivos “comparar las actitudes de los estudiantes en función del período en el que realizaron el cuestionario y en función de su pertenencia al grupo experimental o al grupo de control”, también se ha cumplido el objetivo, según la contrastación de los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Nuestras conclusiones son que se han visto mayores ítems que asumen semejanzas al comparar los resultados según la variable de agrupación período que el de variable grupo. Hemos de tener en cuenta la edad de los encuestados, ya que todos son mayores de edad, con unos valores e ideas asentadas, difíciles de poder modificar, y menos en un período tan reducido. Sin embargo, esto nos hace reforzar nuestra idea de la necesidad de implantar programas de intervención que trabajen este tipo de valores, a ser posible desde cursos inferiores, y cuya duración sea más larga en el tiempo, ya que como docentes también debemos formar a personas como seres sociales que deben saber relacionarse en un mundo actual caracterizado por la globalización.

En cuanto a las líneas de trabajo futuras, se encuentra aumentar el número de participantes en nuestro programa de intervención para obtener resultados más sólidos o ampliar las variables comparativas a género, edad, religión, ocupación o entre los alumnos nacidos o no en España, pudiendo realizar otras pruebas como la Anova. También proponemos que el tiempo que se disponga para el desarrollo del programa de intervención sea mayor a un curso lectivo,

pudiéndose hacer incluso por etapas educativas para obtener resultados más significativos. De igual manera, nuestro programa puede adaptarse para otras asignaturas o trabajar con otros materiales como documentales, capítulos de series, incluso con libros o canciones musicales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI* (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Álvarez, L. et al. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Granada, España: Vicens Vives.
- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2003). Sociedad Multicultural y Ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 3, 33-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761186>
- Belay, G. (1993). Toward a paradigm shift for intercultural and international communication: New research directions. *Communication Yearbook*, 16, 437-457. DOI: <https://doi.org/10.1080/23808985.1993.11678863>
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196. DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Cabrero, J. (2003). Educación en valores y cine. Making of. *Cuadernos de cine y educación*, 20, 16-30.
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14. Recuperado de: https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/36/
- Collo, C. (1992). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica al currículo escolar*. Barcelona, España: Laia.
- Doncel, J.A., & Segoviano, J. (2014). Percepción de la diversidad cultural y construcción de estereotipos a partir del impacto mediático de Los Simpson. *Global Media Journal México*, 11(21), 25-49. Recuperado de: https://gmjei-ojs-tamtu.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ_EI/article/view/175
- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: diversidad cultural y retos educativos. *Alteridad: revista de educación*, 12, 188-200. DOI: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422017000100188
- González, M., Dávalos, C., & Gutiérrez, M. (2012). Modern Family y los mensajes culturales: percepciones de jóvenes receptores mexicanos de la serie televisiva estadounidense. En Guarinos, V., Ruiz, M. J. (Editores), *I Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (Red INAV)*. (pp. 531-367). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Gutiérrez-Bueno, B. & Molina-García, M. J. (2019). El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: investigación en aulas interculturales. *MODULEMA*, 3, 78-93.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Morales, E., & Moreno, F. (2016). Uniendo Culturas: una propuesta educativa a la diversidad cultural y lingüística. Diseño preliminar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 167-180.

Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

Jiménez, G., Pérez, C., & Zambrano, R. (2014). Del valor educativo de los medios de comunicación: una aproximación al caso audiovisual. *Revista Internacional de Comunicación*, 25. 1-14-. URI: <http://hdl.handle.net/11441/29023>

López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga, España: Aljibe.

Marín, M. (2002). *Las actitudes en las relaciones interpersonales. Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 79-95). Madrid, España: Pirámide.

Olivieri, F. (2016). La interculturalidad a través del cine de los cines de África: textos, pretextos y contextos para una ciudadanía global. *Revista Internacional del Pensamiento Político*, 11, 285-310. URI: <http://hdl.handle.net/10272/14167>

Orozco, G., & Charles, M. (1992). Medios de comunicación, familia y escuela. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 20, 63-76.

Pereira, C., Solé Blanch, J., & Valero, L. F. (2010). Babel: Cine y comunicación en un mundo globalizado. *Polis*. *Revista Latinoamericana*, 26, 109-132. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/119>

Pulido, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. Serviluz: Biblioteca digital. *Repositorio Académico*, 8 (pp. 519-538). Universidad del Zulia (Venezuela).

Rodríguez, M., Cabrera, F., Espin, J.V., & Marín, M. A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de investigación educativa*, 15(1), 103-124.

Sales, A., & García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, España: Desclée.

Sanhueza, S., & Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94391>

Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano-Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp.103-112). Almería, España: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/96891>

Autores / Authors

Saber más / Toknow more

Belén Gutiérrez Bueno

 [0000-0003-3379-2668](https://orcid.org/0000-0003-3379-2668)

Licenciada en Historia (Universidad de Málaga). Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, especialidad Ciencias Sociales, por la Universidad de Granada (Melilla, 2014-2015) y Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo. Especialidad: Aspectos Educativos, por la Universidad de Granada (Melilla, 2016-2017). Arqueóloga en diversas campañas en Melilla (2009-2011) y en Luxor (Egipto, 2014). Profesora de Geografía, Historia e Historia del Arte en centros de alumnado de diversidad cultural en Melilla (2015-2018).

Coautora de artículos del área de Historia y Arte publicados en la Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (2016).

María José Molina García

 [0000-0002-3022-0923](https://orcid.org/0000-0002-3022-0923)

Doctora en Filología Española por la Universidad de Granada. Funcionaria de Carrera desde 1990, ha ejercido durante diez años en centros públicos de Melilla con alumnado de diversidad cultural. Desde el año 2000 forma parte del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada) y, desde 2013, también imparte docencia en el Centro Asociado de la UNED de Melilla.

Pertenece al Grupo de Investigación HUM457 denominado Didáctica de la Lengua y la Literatura donde desarrolla sus líneas de investigación, destacando la comunicación social en contextos multiculturales.

PROFESORES Y ALUMNOS ANTE LOS CONFLICTOS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

TEACHERS AND STUDENTS TOWARDS CONFLICTS IN A MULTICULTURAL CONTEXT

Abderrahaman-Mohamed, Warda⁽¹⁾
Parra-González, María Elena⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada

⁽²⁾ Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Recibido | Received: 28/10/2019
Aprobado | Approved: 11/12/2019
Publicado | Published: 17/12/2019

Correspondencia | Contact: M.^a Elena Parra González | elenaparra@ugr.es

 000-0002-6918-9126

RESUMEN

Palabras clave

Convivencia escolar

Mediación

Multiculturalidad

Resolución de conflictos

En los últimos años se ha podido apreciar cómo los problemas de convivencia y disciplina en las aulas de los centros de educación han generado una preocupación que afecta a toda la comunidad educativa. La convivencia escolar ha experimentado cambios en los últimos tiempos debido a diversos factores, por lo que debe ser tratada con herramientas adecuadas que permitan mejorarla en los centros educativos, lugares tan diversos debido a la multiculturalidad existente. Se presenta un estudio realizado con el objetivo de conocer la percepción de los docentes y el alumnado con respecto a la convivencia escolar en Centro de Educación Infantil y Primaria, utilizando un enfoque cuantitativo con análisis descriptivo. Entre los resultados podemos mencionar que los docentes son conscientes de que existen problemas de convivencia en los centros; solo una mínima parte del profesorado considera que no existen problemas de convivencia en el aula y que, en contraposición, el tiempo dedicado a temas relacionados con la disciplina y el conflicto no supera la media en la mayoría de los casos. Se desprende que existe formación en mediación escolar ya que la mayoría del alumnado considera que la mejor forma de resolver los conflictos es a través de la mediación.

ABSTRACT

Keywords

School coexistence

Mediation

In recent years it has been seen how the problems of coexistence and discipline in the classrooms of education centers have generated a concern that affects the entire educational community. The school coexistence has undergone changes in recent times due to various factors, so it must be treated with adequate tools to improve it in schools, places so diverse due to

Multiculturalism
Conflict resolution

the existing multiculturalism. In the present article a study is presented with the objective of knowing the perception of teachers and students regarding school coexistence in Early Childhood and Primary Education Center, using a quantitative approach with descriptive analysis. Among the results we can mention that teachers are aware that there are problems of coexistence in schools; only a minimum part of the teachers considers that there are no problems of coexistence in the classroom and that, in contrast, the time devoted to subjects related to discipline and conflict does not exceed the average in most cases. It is clear that there is training in school mediation since the majority of students consider that the best way to resolve conflicts is through mediation.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio es algo que ha estado presente en la sociedad desde tiempos pretéritos, es decir, el ser humano migra desde un lugar a otro con el objetivo de tener un futuro mejor. Hoy en día, estas movilizaciones han dado lugar a que haya transformaciones a nivel socio-económico, político y, sobre todo, educativo, para poder dar una respuesta adecuada a los cambios producidos.

Escalante, Fernández y Gaete (2014) consideran que la multiculturalidad es resultado de la migración, pero antes, es necesario delimitar conceptualmente este término, como la coexistencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico o social entre personas que pertenecen a un país de forma original y otras que tienen diferente origen o procedencia.

En la actualidad la multiculturalidad está presente en cualquier país de los que se consideran del primer mundo ya que la población procedente de África o Latinoamérica busca mejores condiciones de vida. La diversidad cultural es algo que hay que tener presente en todos los niveles: político, económico y educativo (Bernabé, 2012).

A este respecto, la educación debe tener como objetivo la plena inclusión social y cultural. Como bien afirma Bueno (1998) “la educación multicultural es una realidad compleja, polisémica y variada, con múltiples matices” (p. 196, citado por Barca, Peralbo, Porto & Brenlla, 2008).

Para poder facilitar esta inclusión, es crucial contar con la participación o implicación de las familias en los centros (Del Rey, Ortega & Fera, 2009). Martín, del Barrio y Fernández (2002, citado en Sánchez et al., 2010) a la hora de diseñar los planes de convivencia en los centros es necesario, por un lado, que la comunidad educativa sea consciente de los conflictos existentes y de las relaciones que existen y, por otro lado, las administraciones deben realizar un análisis general de la realidad de la convivencia para proporcionar las respuestas que se ajusten a esa realidad.

Además, es muy importante fomentar la comunicación en los centros para el buen entendimiento, como muestran algunos estudios (Cerezo & Sánchez, 2013; Estebaranz, 2001).

Ante la presencia de la diversidad cultural en las aulas, la comunidad educativa necesita conocer cómo trabajar con este alumnado y buscar la mejor forma de llevar a cabo uno de los principios fundamentales de la atención a la diversidad, el principio de inclusión. Todo esto es debido a que el alumnado puede presentar conflictos debido a las diferentes perspectivas y orígenes que tienen.

Desde el ámbito de la educación, hay que promover la inclusión de todas las culturas para garantizar una sociedad equitativa, multicultural y justa (Angelidou, Aguaded-Ramírez & Parra-González, 2019).

La revisión de la literatura muestra que todas las personas son iguales, sin importar su religión o lugar de origen, lo que es un reto para la docencia (Segura-Robles & Parra-González, 2019).

La investigación educativa evidencia (Veiga, 2011) que en los contextos multiculturales, los docentes son conscientes de que existen problemas de convivencia en los centros; y que la percepción del alumnado sobre el profesorado es que cuanto más interviene el profesor para gestionar los conflictos, es mejor (Veiga, 2011).

El conflicto se entiende como algo inherente al ser humano y presente continuamente en nuestra sociedad, debido a que podemos encontrarnos con él tanto con nuestro entorno más cercano, es decir, familias y amigos, así como un entorno más profesional, de trabajo y estudios. Según Freund (1983, citado por Sayas, 2015), se entiende como un enfrentamiento por contraposición de ideas que puede ser de manera intencionada. Lo mismo que para Iborra y Sanmartín (2011) que piensan que el conflicto se produce debido a un choque de intereses donde cada una de las personas enfrentadas opina que su idea es la única verdadera.

En el ámbito escolar, una de las herramientas que se utiliza a la hora de gestionar cualquier tipo de conflicto en el aula, actualmente, es la mediación, que tiene su origen en Estados Unidos en la década de los setenta debido a problemas de delincuencia juvenil (Gómez, 2014; Urrutia, 2017). La mediación es un proceso que surge cuando dos o más personas no han podido simplemente llegar a entenderse y recurren voluntariamente a una tercera persona que suele ser neutral con el objetivo de llegar a un acuerdo satisfactorio. La mediación suele ser singular e imaginativa debido a que su objetivo es buscar diferentes vías de solución para un mismo conflicto con el fin de llegar a un acuerdo que tranquilice ambas partes (Rozenblum, 1998; Hernández, 2003; Torrego, 2006).

Actualmente, en muchos centros escolares, para solucionar problemas de convivencia se recurre a la figura del mediador escolar, una persona encargada de dirigir el proceso

de mediación y que, según Urrutia (2017), debe ser una persona que transmite confianza y tranquilidad para facilitar que ambas partes implicadas puedan llegar a un acuerdo.

En los centros educativos los mediadores suelen ser personas del equipo directivo, del claustro de profesores, los propios alumnos, los padres, personal no docente o los orientadores del centro que pertenecen a la Comisión de Coordinación Pedagógica. En los Institutos de Educación Secundaria, la mediación escolar suele llevarla a cabo los miembros del Departamento de Orientación y, más específicamente, los orientadores (Urrutia, 2017).

Para mejorar la convivencia y conocer qué cauces se pueden seguir, es necesario conocer la percepción del alumnado (Aznar, Cáceres & Hinojo, 2007; Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz & San Agustín, 2006;) y del profesorado con respecto a la convivencia (Ochoa & Peiró, 2010, Segura-Robles & Parra-González, 2019), ya que es la base de la multiculturalidad.

La presente investigación llevada a cabo en un centro educativo se ha realizado para conocer y analizar las opiniones de docentes y alumnos con respecto a los conflictos y así la convivencia en contextos multiculturales, para ello es necesario conocer las herramientas que utilizarían los alumnos para resolver los conflictos, así como conocer el grado de participación de las familias en el centro, como objetivos específicos.

METODOLOGÍA

Se ha optado por un enfoque cuantitativo con un análisis descriptivo. Esta metodología consiste en examinar el proceso y formas de comportamiento a través de la descripción de situaciones, actividades o personas (Deobold, Van Dalen & Meyer, 2006).

La investigación se ha llevado a cabo en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Esta ciudad se encuentra en el norte de África -al igual que la Ciudad Autónoma de Melilla, y por tanto limítrofe con Marruecos, por lo que es una zona de confluencias y tránsito de personas pertenecientes a diferentes países de África, ya que, junto a Melilla, son las únicas ciudades europeas en el continente africano. Es por todo ello que la diversidad cultural está muy presente en esta ciudad. En los centros educativos la mayoría del alumnado pertenece a las dos religiones predominantes, islam y cristianismo, por delante de la hindú y la hebrea, que también conviven en la ciudad.

El alumnado cuya religión sea la islámica puede suponer hasta el 100% en algunos colegios de la ciudad. Hay que añadir que en la actualidad se ha notado un crecimiento de la comunidad china y también de un número de MENA (menores extranjeros no acompañados) que se encuentran escolarizados en los centros de nuestra ciudad.

En este estudio, se ha escogido un centro educativo público, situado en una de las zonas más pobladas de la ciudad. El entorno escolar es tranquilo, ubicado cerca de tiendas, parques infantiles, mezquitas e iglesias; también tiene cerca dos institutos de educación secundaria.

El objetivo es saber, tras la recogida de datos, analizar las variables que se están estudiando. Se ha escogido este modelo ya que el fin de la investigación es analizar la convivencia escolar en un centro con contexto multicultural, conocer la percepción del profesorado y del alumnado.

Muestra

El centro educativo del que se ha seleccionado la muestra se encuentra en una de las zonas más pobladas de la ciudad, que tiene un nivel socioeconómico medio y tiene un porcentaje de alumnado de religión musulmana del 60% y un 40% de religión católica. La primera cifra conlleva que, en la mayoría de los hogares y entorno familiar, se habla su lengua materna (dariya), por lo que la estimulación del lenguaje oral para el alumnado con otra lengua materna se hace imprescindible en este centro.

Se ha hecho un muestreo por conglomerados, seleccionándose las dos clases de sexto de educación primaria, proporcionando una cantidad de participantes de 52 alumnos y 20 maestros de educación primaria del centro que tienen docencia en el presente o la han tenido en algún momento de la educación primaria a estos alumnos. Esto hace un total de 72 participantes.

Instrumentos de recogida de información y procedimiento

En este caso, se recurre a la encuesta como técnica de recogida de información, en concreto se utiliza como instrumento principal el cuestionario. Los estudios de este tipo, junto a los estudios interrelacionales y de desarrollo, pueden ser enmarcados dentro de la investigación descriptiva clásica (Cohen, Manion, & Morrison, 2017).

Los cuestionarios permiten analizar el estado de una problemática y comparar la situación actual con una ya existente. Según Deobold et al. (2006), los cuestionarios permiten extraer los datos en pequeñas muestras o partir de toda la población y la información recogida puede afectar a variables relacionadas con lo que se está ya investigando, por lo tanto, se puede investigar sobre convivencia y factores relacionados como la multiculturalidad.

Para la recogida de información se ha utilizado una adaptación de un cuestionario para recabar información de docentes y alumnos, llamado *Cuestionario para estudiantes sobre el estadio inicial de la convivencia escolar* de Ortega y Del Rey (2003).

Este cuestionario tiene un total de 16 ítems, con cuatro opciones de respuesta (“bien”, “normal”, “regular” o “mal”), menos la 7, la 14 y la 16, que son de respuesta abierta.

Proporciona información para conocer la percepción del alumnado, de su percepción sobre la convivencia escolar, de la implicación de sus familiares en la escuela así como las relaciones con el profesorado y con el resto de los compañeros.

Se ha tenido que modificar y adaptar a la información que pretendemos conseguir, así como a la edad de los alumnos -11, 12 años-, por eso, las preguntas 12 y 13 que están relacionadas con el acoso sexual y la 16, que está relacionada con la violencia, han sido eliminadas, ya que normalmente este tipo de problemática -acoso sexual- se suele dar más en los institutos de educación secundaria, que en los centros de educación infantil y primaria.

- Cuestionario para el profesorado sobre convivencia de Fernández (2001).

Este cuestionario es para los profesores del centro, tiene 15 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno, excepto un ítem que cuenta con 6 opciones de respuesta y cuatro ítems que tiene cuatro opciones de respuesta.

Presenta cuatro dimensiones:

- Sobre disciplina y conflictos.
- Sobre agresiones entre alumnos/as.
- Sobre el clima relacional profesor/a-alumno/a.
- Relación entre profesores.

En cuando al procedimiento, en primer lugar se llevó a cabo la aplicación del cuestionario tanto a los alumnos como a los profesores, tras explicar la voluntariedad de su participación y la finalidad del estudio.

Posteriormente se procedió al tratamiento estadístico de la información de los mismos, con el programa Statistical Package for the Social Sciences, conocido normalmente como SPSS, versión 22. Se procedió a la creación de dos matrices de datos, una por cada cuestionario de alumnos y profesores, se depuraron las mismas y se introdujeron los datos para su posterior análisis.

RESULTADOS

Se ha optado por un enfoque cuantitativo con un análisis descriptivo nos ha permitido conocer en profundidad la realidad desde el punto de vista de los principales protagonistas, en este caso, los alumnos y los profesores. Por otro lado, las técnicas de recogida de información han favorecido con éxito a ello ya que han contribuido de forma relevante con el objetivo de satisfacer los fines expuestos.

En la primera parte de la entrevista -realizada a los alumnos- a la pregunta “¿Cómo te llevas con los profesores? El 83,87% de las alumnas respondieron “bien”. Por otra parte, a la pregunta, “¿Qué opinión tienen de ti tus profesores?”, la respuesta “bien” fue escogida por el 57,7% de los niños, mientras que el 70,97% de las niñas considera que la opinión de los profesores hacia ellas es “buena”, por lo que se puede observar una diferencia considerable con respecto a los niños.

Tabla 1. *¿Qué opinión tienen de ti tus profesores?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bien	30	57,7	57,7	57,7
	Normal	16	30,8	30,8	88,5
	Regular	4	7,7	7,7	96,2
	Mal	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Otra cuestión importante es el grado de participación de los padres y madres donde el 53,8% de los alumnos responden que los padres participan algunas veces en la vida del centro, donde la respuesta más elegida en cuanto a las actividades en las que participan fue la de recoger las notas en un 50%, solo por delante de la opción “en las fiestas”. Como dato relevante, hay que destacar que el 5,8% han elegido la opción “en nada” en relación a las actividades en las que participan sus padres.

Tabla 2. *¿Participan los padres y madres en la vida del centro?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La mayoría	18	34,6	34,6	34,6
	Algunas	28	53,8	53,8	88,5
	Casi ninguno	6	11,5	11,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

En la cuestión de si se utilizan “malas palabras en clase” el resultado varía según el sexo. Las niñas en un 9,68% han escogido la opción “mucho”; la opción “poco” en un 51.61% y “nada” en un 9,68%. El resultado varía en los niños, ya que la opción “mucho” queda descartada, ya que ningún alumno la ha escogido.

Las alumnas consideran que los profesores y estudiantes son los que deben encargarse de la resolución de conflictos en un 60%. No obstante, también se puede observar como las niñas piensan que cada uno debe encargarse de los conflictos 6,67%. Los niños piensan, sin embargo, en un 70%, que los profesores y estudiantes son los que deben encargarse de resolver los conflictos, mientras que la opción de que cada uno debe encargarse del suyo corresponde solo al 5%, más baja que las alumnas.

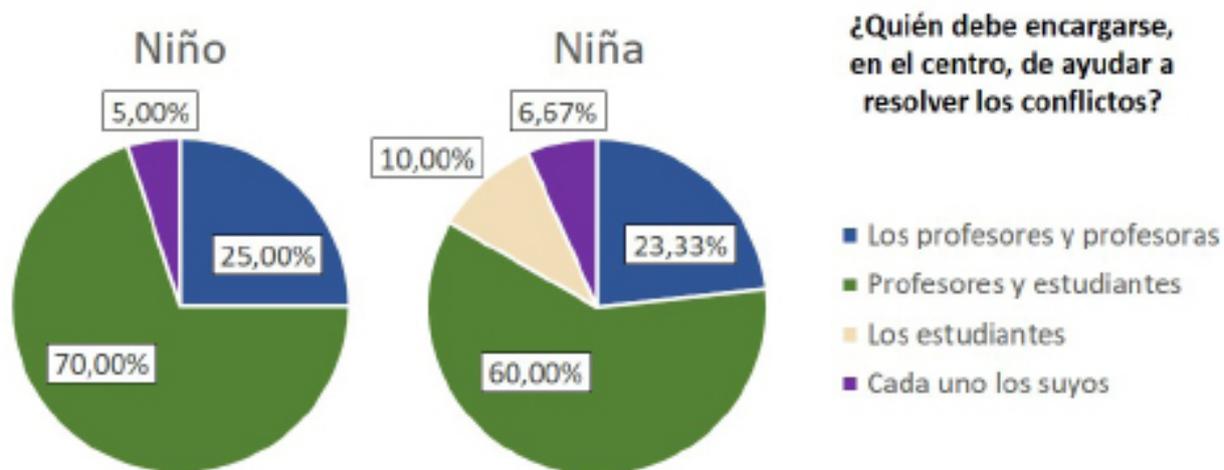


Ilustración 1. ¿Quién debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver los conflictos? Comparativa por sexos.

En la segunda parte de la entrevista se realizó un cuestionario a los profesores. En la cuestión referida al tiempo que invierte el profesorado en temas relacionados con el conflicto, el 70% de las respuestas han estado entre el 21% y el 60% de su tiempo. Como elemento a destacar el 5% de los profesores considera que no tiene problemas de disciplina en el aula.

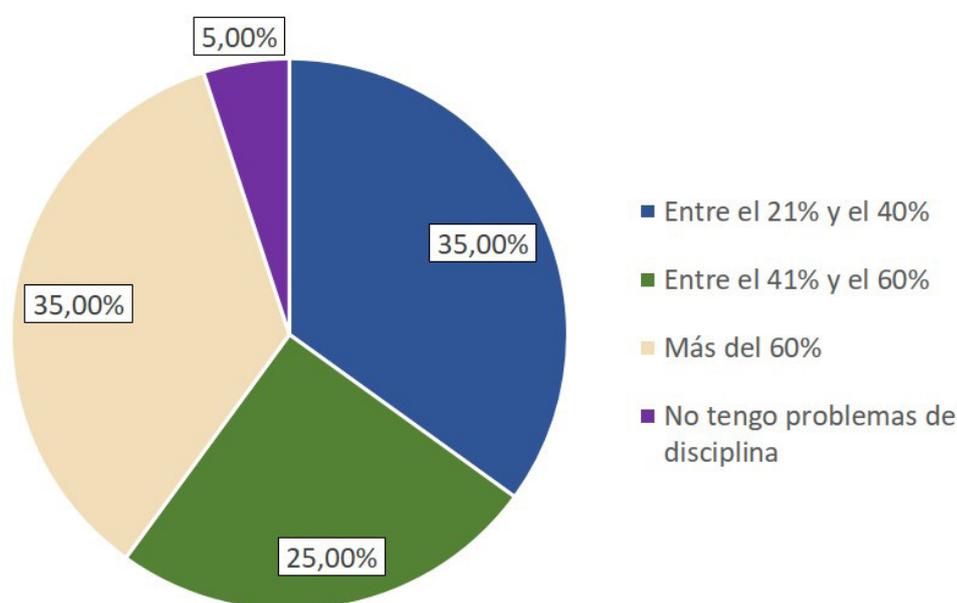


Ilustración 2. Aproximadamente ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?

En cuanto a cómo actúa el profesor ante algún problema de disciplina o conflicto, las opciones de respuesta estaban entre a) Echando al chico/a de clase, b) Hablando con el chico/a aparte, c) Situándole dentro de clase apartado/a del resto de compañeros/as, d) Escribiendo un parte de incidencias (proceso disciplinario), e) Intentando ignorar el hecho y continuando la

marcha de la clase, y f) Apenas tengo conflictos en mis clases. El 17,6% escogió la respuesta “escribiendo un parte de incidencias (proceso disciplinario)” como medida para resolver los problemas de disciplina y el 70% del profesorado escogió la respuesta “hablando con el chico/a aparte” con un 41,2% de los resultados, solo por delante de “situándole dentro de clase” que obtuvo el 35,3% de los resultados. También hubo un 10% del profesorado que respondió con la opción “echando al chico de la clase” con un 5.9% de los resultados.

En cuanto a las causas del conflicto, los profesores consideran en un 90% que la “personalidad, carácter” es la causa más común por la cual los alumnos agreden -físicamente, verbal, psicológica- Como dato a destacar es que los profesores eligieron la opción “racismo, intolerancia” y “género” con un 5% de los resultados.

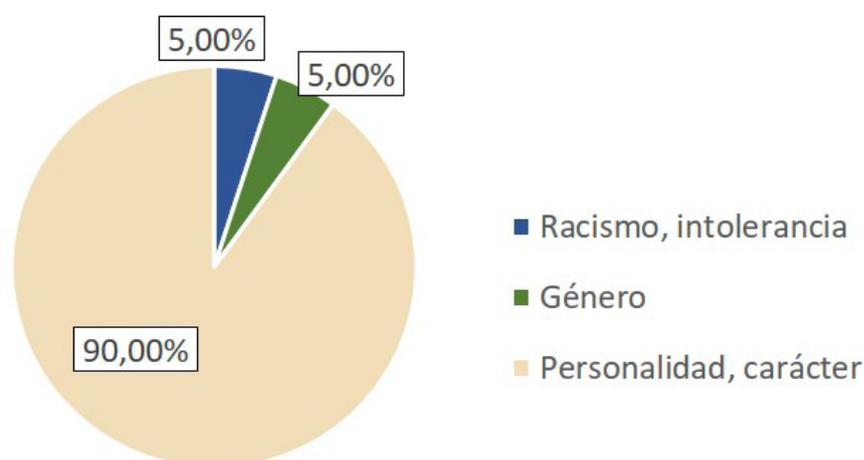


Ilustración 3. ¿Cuál es la causa más común entre los alumnos/as que provocan las agresiones?

Otra cuestión importante es la relacionada a las relaciones y la comunicación entre los profesores del claustro donde las opciones de respuesta eran a) Muy buenas, b) Buenas, c) Normales, nada especial, d) Regulares o malas, y e) Malas o muy malas. De las anteriores, la opción más elegida fue “normales, nada especial” con el 50% de los resultados. La respuesta “malas o muy malas” obtuvo un resultado del 15%, al igual que la respuesta “regulares o malas”. Solo el 25% escogió la opción “buenas”. Con respecto a que si esa mala relación repercutía de alguna forma en los conflictos, el 70% fue para la opción “incide directamente en la disciplina de los alumnos”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo ha sido realizada en un contexto socioeducativo ceutí que destaca por su realidad multicultural y nos ha servido para conocer la convivencia escolar tanto entre el alumnado como la opinión del profesorado de un Centro de Educación Infantil y Primaria a través de los cuestionarios.

En este sentido, se puede afirmar que existen diferencias entre las medias de las opiniones de los profesores y del alumnado, sobre todo en el trato del profesorado hacia el alumnado y se han visto diferencias entre las medias con respecto a los niños y las niñas, aunque un análisis inferencial detectaría el nivel de significatividad. Estudios sobre la percepción que tiene el alumnado sobre el profesorado demuestra que cuando más interviene el profesorado en la resolución de conflictos, la relación es mejor (Veiga, 2011).

En cuanto a las dificultades que puedan derivan de la convivencia, en los resultados que se han obtenido, se refleja que hay un 5% del profesorado que considera que no tiene problemas en el aula. Eso sí, el 40% considera que dedica entre el 21% y el 60% del tiempo en temas relacionados con la disciplina y el conflicto. Hay un estudio realizado por Gómez-Bahillo et al. (2006) con 8.974 alumnos de Primaria y Secundaria de Aragón, donde solo el 14,6% de los participantes considera que hay problemas de convivencia en sus aulas. Lo mismo que para Aznar et al. (2007) donde en un estudio realizado con alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria en Córdoba y Granada, muestra como el profesorado en más de un 70% no percibe peleas en su aula.

Por otro lado, en relación a la resolución de conflictos, la mayoría de las respuestas han girado en torno a solucionarlo de manera dialogada, en contraposición a la solución de expulsar al alumnado del aula que obtuvo un 9%, escribiendo un parte de incidencias -17,6%- y el situar al alumnado apartado del resto de la clase -35,3%-. Esto demuestra que la mayoría opta por la solución más asequible y rápida, en vez de dialogar o mediar en el conflicto. Hay estudios que han demostrado que trabajar con el alumnado en el aula en la resolución de conflictos y hacerles partícipes de las decisiones que toman mejora los problemas de disciplina, resolución de conflictos y habilidades de socialización y comunicación (Cerezo & Sánchez, 2013). Estos datos también coinciden con Estebaranz (2001) que refleja en sus estudios que cuando hay problemas de comunicación y solo se dedica a castigar, las partes implicadas aumentan más los conflictos.

La gran mayoría del profesorado -70%- considera que las malas relaciones entre ellos son una causa que incide en los problemas de convivencia del alumnado. Del Rey et al. (2009) muestran cómo los docentes con más recorrido en la enseñanza son los que valoran la convivencia del centro como buena y son los que mejor se relacionan con la comunidad educativa.

Las malas palabras en clase, por su parte, muestran diferencias entre ambos sexos en el alumnado. Se puede afirmar que las malas palabras provienen sobre todo del sexo masculino. Hay estudios realizados por García, Cantó, López, Miñarro y Martínez (2011) que muestra como el porcentaje de escolares que perciben conductas disruptivas -agresiones verbales- es el 53,9%.

A raíz de lo anterior, los profesores piensan que la personalidad es la causa fundamental de las agresiones verbales en un 90% de los resultados. Hay que destacar que el racismo

o la diferencia de géneros también fueron opciones elegidas, por lo que se puede concluir que debido a la multiculturalidad presente en Ceuta influye de alguna manera, aunque sea mínima, en los problemas de convivencia. Otros estudios muestran que desde el ámbito de la educación, hay que promover la inclusión de las personas de todas las culturas para garantizar una sociedad equitativa, multicultural y justa (Angelidou et al., 2019), así como que todos los sujetos son iguales, y que desde la educación hay que darles la misma respuesta, sin importar su cultura (Segura-Robles & Parra-González, 2019).

Por otro lado, los estudiantes escogieron medidas relacionadas con la mediación para resolver conflictos, medidas como sentarles juntos y que hablen de sus problemas, ayudarles a hacer las paces, etc. en un 57,4% de las respuestas. Si se les pregunta quién debe solucionar el conflicto, opinan que ellos mismos -los estudiantes- son los que deberían encargarse de solucionar sus problemas. Estudios realizados por Del Rey et al. (2009) muestran como la mayoría del alumnado se encarga de resolver sus propios conflictos; solo el 20% de los sujetos busca ayuda u otra forma de resolver el conflicto.

Otro dato arrojado por los cuestionarios es el que hace referencia al grado de participación de las familias en el centro. Se puede concluir que la mayoría de las familiares participan algunas veces o la mayoría en la vida del centro, siendo la actividad más escogida el recoger las notas al final de cada trimestre. Hay que destacar que la recogida de notas es algo completamente obligatoria para los padres, por lo tanto no es opcional ni voluntario. Otra opción escogida, y que muestra la escasa preocupación de los padres, es que si el alumnado va mal en los estudios o si los llaman desde el centro, han sido la opciones elegidas solo por el 32,7% de los alumnos, algo alarmante, ya que las relaciones entre la familia y la escuela y específicamente entre toda la comunidad son primordiales para el buen devenir del alumnado. Es cierto que muchos padres se encuentran trabajando y le es imposible estar tan pendientes de sus hijos a esa hora de la mañana. En este sentido, hay estudios realizados por Del Rey et al. (2009) sobre la implicación de las familias en los centros muestran que el 23,4% del alumnado considera que sus familias son activas en el centro, pero la mayoría, el 54,3% opina solo algunos padres participan en la vida del centro. En consonancia con lo anterior, las actividades donde más se implican son ir a recoger las notas (91,3%), ir si son convocados por el centro (71,3%), ir al colegio cuando su hijo va mal (52,7%) y en las fiestas (42%), siendo la última actividad la participación en la Asociación de padres y madres con un 16,7%.

PROPUESTAS Y CAUCES DE INTERVENCIÓN

Los datos arrojados tanto por los docentes como por los alumnos dejan entrever que la conflictividad existe en las aulas de este centro educativo y que por tanto se deben aplicar las medidas oportunas a diferentes niveles para mejorar la convivencia escolar, y proporcionar información y estrategias o técnicas para la resolución de conflictos, sobre todo de una manera

dialogada y significativa. En este caso la mediación escolar es el recurso más adecuado para resolver los problemas de convivencia en este centro.

Para ello es imprescindible transmitir de forma clara y concisa las características de la mediación escolar -voluntariedad, confidencialidad y neutralidad- y que tanto docentes como alumnos contemplen la figura del mediador como persona a la que se pueda acudir en el centro educativo en cualquier momento.

La colaboración del equipo directivo del es esencial a la hora de llevar a cabo cualquier decisión. Es primordial que tengan una buena disposición, que aporten los recursos necesarios y que se impliquen junto a la comunidad educativa para lograr los objetivos propuestos.

Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) consideran que a los alumnos hay que enseñarles a convivir en sociedad siendo el aprendizaje la herramienta más útil a la hora de crear un mundo equitativo y democrático. La propuesta más adecuada para fomentar el desarrollo de un aprendizaje significativo para esta comunidad educativa que proporcione competencias que puedan aplicar a cualquier ámbito de su vida cotidiana son:

- Crear equipos de mediación en los centros tanto entre los alumnos como los docentes.
- Involucrar al alumnado en la creación de las normas de convivencia del centro.
- Planificar proyectos de tutoría e incluir en los planes de convivencia temas relacionados con la convivencia y la mediación escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelidou, G., Aguaded-Ramírez, E. & Parra, M.E. (2019). Analysis of process of adaptation and acculturation of refugee women in Spain. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS*, 133-140. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.17>
- Aznar, I., Cáceres, M.I., & Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A.M., & Brenlla, J. C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 193-228.
- Bernabé, M. D. M (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 67-76.
- Cerezo, F., & Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de psicología*, 31(2), 173-181.

Abderrahaman-Mohamed, W. & Parra-González, M.E. (2019). Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales. *MODULEMA*, 3, 94-107. [<http://hdl.handle.net/10481/58363>]

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.

Del Rey, R., Ortega, R., & Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 159-180.

Deobold, B., Van Dalen, D. B., & Meyer, W. J. (2006). Síntesis de "Estrategia de la investigación descriptiva. *Manual de técnica de la investigación educacional*.

Escalante, C., Fernández, D., & Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.

Estebaranz García, A. (2001). *Planificación y construcción del cambio en Educación Secundaria*. Sevilla: Mergablum.

Fernández García, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISSPraxis.

García, P. L. R., Cantó, E. G., López, C. S., Miñarro, P. Á. L., & Martínez, A. M. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.

Gómez, C. M. (2014). Origen y evolución de la mediación: el nacimiento del movimiento ADR en Estados Unidos y su expansión a Europa. *Anuario de derecho civil*, 67(3), 931-996.

Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A., & Sanagustín, M.I. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 125-136.

Iborra, I., & Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia?: la taxonomía según Sanmartín. *Criminología y Justicia*, 1, 22-31.

Ochoa, A. & Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 113-122.

Ortega, R. & del Rey, R (2003) *La violencia escolar*. Barcelona: Graó

Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Sánchez, S., Mesa, M. C., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M. M., Herrera, L., Gallardo, M.A., & Fernández, A. (2010). *Convivencia escolar y Diversidad cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Melilla: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/258519668_Convivencia_escolar_y_Diversidad_Cultural_Estudio_sobre_la_convivencia_escolar_en_centros_educativos_de_melilla

Sayas, R. (2015). Conflicto. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 8, 212-221.

Segura-Robles, A. & Parra-González, M. E. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *Sustainability*, 11(11): 3137. <https://doi.org/10.3390/su11113137>.

Abderrahaman-Mohamed, W. & Parra-González, M.E. (2019). Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales. *MODULEMA*, 3, 94-107. [<http://hdl.handle.net/10481/58363>]

Torrego, J. C. (2006). *Mejora de la convivencia desde un modelo integrado*. Barcelona: Graó.

Urrutia, M. C. (2017). *La mediación escolar en centros de Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24930>

Veiga, J.M. (2011). *La multiculturalidad y su influencia en la convivencia escolar*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Almería, Almería. Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1185/Veiga_Benatti_Jennifer_Maria.pdf?sequence=1

Autores / Authors**Saber más / To know more****Warda Abderrahaman Mohamed** 0000-0001-8609-0577

Maestra de Educación Primaria y colabora con la Universidad de Granada en investigaciones educativas. Ha cursado el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada.

M.^a Elena Parra González 000-0002-6918-9126

Doctora en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje y Desarrollo de las Instituciones Educativas por la Universidad de Granada y Profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Es responsable de la sección departamental del departamento en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Su principal línea de investigación es sobre innovación docente, metodologías activas e investigación en la transformación de los contextos y aprendizaje. Pertenece al grupo de investigación ÍTACA-HUM-983 (Investigación en la transformación de los contextos y aprendizajes). El desarrollo y transferencia de su actividad se explicita con publicaciones de capítulos de libros, artículos a nivel internacional y nacional, así como la realización de varias ponencias invitadas. Ha llevado a cabo diversas acciones formativas para el profesorado en activo como coordinadora, ponente y experta evaluadora de programas europeos. Forma parte del equipo editorial de la revista Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado y es revisora de revistas nacionales e internacionales.

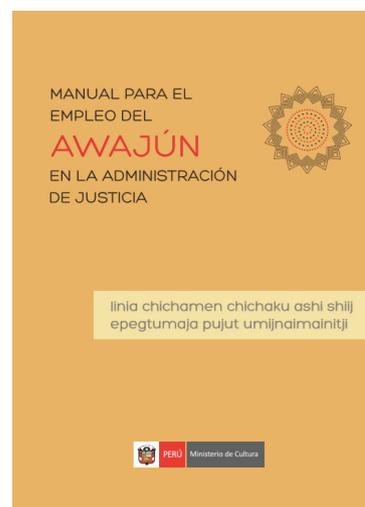
Reseña bibliográfica por: Evelyn Ysolina Rondon Jara

Manual para el empleo del awajún en la administración de justicia

Ninahuanca-Rivas, R. y Taish-Maanch, J.

Lima: Ministerio de Cultura. 2018. 150 páginas.

ISBN: 978-612-4126-99-4



Ninahuanca-Rivas, R. & Taish-Maanch, J. (2018). *Manual para el empleo del awajún en la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Cultura [versión digital]. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/manual-para-el-uso-awajun.pdf>

Este libro es un manual bilingüe del Ministerio de Cultura de Perú publicado en febrero de 2018, cuya elaboración de contenido estuvo a cargo de los especialistas Rubén Ninahuanca Rivas y Julián Taish Maanch.

La presentación del libro hace hincapié a la diversidad cultural del Perú como país pluricultural y multilingüe. A su vez, se evidencia la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad como propuesta realizada por el Ministerio de Cultura en el 2017. En esta sección, Alfredo Luna, viceministro de Interculturalidad, sostuvo, muy acertadamente, que este manual es una herramienta que facilitará la labor de policías, fiscales y jueces, lo que permitirá un mejor entendimiento con la población awajún considerado el segundo pueblo más numeroso de la Amazonía peruana.

Es importante resaltar que el propósito que muestra este documento es apoyar la comprensión y entendimiento de la lengua awajún en la administración de justicia ordinaria, así como romper la brecha entre estos ciudadanos y los funcionarios de justicia, encargados de preservar el estado de derecho.

Su elaboración tuvo como base la revisión bibliográfica de la conducción de derecho comunitaria del pueblo indígena ubicado con mayor presencia en las regiones de Loreto, Amazonas, Cajamarca y San Martín y, por otro, el intercambio de experiencias con sus actores

principales. Asimismo, se acopió los principales diálogos en awajún y español, de esta forma, se han podido encontrar diversos ejemplos de situaciones comunicativas a través de sus páginas en el texto. A nivel metodológico, se realizó este recojo de la información de forma escrita y también por medio de grabaciones y se contó con la participación de especialistas bilingües para su análisis.

Este libro consta de seis partes y en cada una de ellas se observan casuísticas dialógicas que crean oportunidades de mejora en la cortesía verbal gracias al intercambio de diálogos interculturales. La primera parte aborda “Consideraciones generales”, por un lado, se presentan las Pautas para la atención y, por otro lado, los Datos personales. Destaco la primera sección donde se reproducen diálogos para el tratamiento de la población awajún cuando recurren al operador de justicia y se ponen de manifiesto algunas de las características particulares que presenta este código lingüístico. Además, se señala que “algunos(as) funcionarios(as) públicos han aprendido hablar el idioma awajún en centros de estudios especializados, recomendándoseles que lo utilicen, siempre y cuando tengan seguridad en lo que manifiestan” (p. 26). Del mismo modo, en este apartado, se recomienda recurrir a los intérpretes para evitar malos entendidos. La segunda parte da a conocer sobre el “Derecho civil”, esta sección no es más que un esbozo de los tratamientos con expresiones comunes sobre el quehacer de los pobladores y se comprueba una vez más esta iniciativa para contrarrestar las principales dificultades de las comunidades indígenas para acceder a la administración de justicia estatal. En la tercera parte, se analiza el “Derecho penal y procesal penal”, en esta sección, lo que se busca es que los operadores de ley sean capaces de ser más empáticos con el ciudadano, se respeten y conozcan sus diferencias. En la cuarta parte, se enfatiza el “Derecho procesal” donde se destaca el derecho que tiene el ciudadano awajún de expresarse en su propio idioma y este aspecto nos hace evocar la Constitución Política del Perú (Constitución Política del Perú, 1993) donde se señala que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (art. 48 del cap. I, título II), y que por ley, el awajún constituye un idioma dentro del territorio peruano.

En la quinta parte, se enfoca en “Otras atenciones”, donde de la lectura del capítulo se pudo concluir que existen distintos casos que presenta la cultura awajún y que recurren al operador de justicia para darles solución a aspectos que no se contemplan específicamente en la legislación peruana y que responden sí a problemas cotidianos en su práctica social. Por último, la sexta parte trata sobre “Vocabulario”, una lista de términos, muchos de ellos descritos en este ejemplar y que son de gran apoyo para la comprensión de los conceptos y como terminología básica sugerida en la lectura de la obra.

Se pretende considerar que este manual propicia espacios de integración de diversidad cultural a partir de la preocupación por capacitar a los ejecutores del Estado que laboran directamente con esta comunidad. Por consiguiente, a través de este libro, se observa la necesidad de adoptar medidas prácticas para que los diferentes funcionarios sean partícipes en su proceso de aprendizaje en beneficio de esta colectividad. De esta manera, se logra expandir los principios de interculturalidad en los diferentes ámbitos sociales más allá de lo tradicionalmente educativo.

Manual para el empleo del awajún en la administración de justicia es una lectura recomendable no solo para los comisionados, sino para todo aquel que desee conocer acerca de la concepción que tiene el pueblo awajún sobre la ley, y así poder entender la problemática social por la que normalmente atraviesan a través de las representaciones dialógicas que se presentan en cada uno de sus apartados.

En este sentido, se puede afirmar que este manual es una respuesta a la diversidad lingüística de este país y se enmarca en un escenario como es el Año internacional de las lenguas originarias propuesta por la ONU para este año 2019.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución Política del Perú (1993). *Sistema Peruano de Información Jurídica*. [versión digital]. Recuperado de http://spijlibre.minjus.gob.pe/normativa_libre/main.asp

EVELYN YSOLINA RONDON-JARA

Universidad Privada del Norte.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Reseña bibliográfica por: Sofía López Quesada

Las Actitudes ante Diversas Realidades Sociales

Alemany Arrebola, I. y Gallardo Vigil, M.A. (Coord.)

Granada: Editorial Comares, S.L. (2019). 132 páginas.

ISBN: 978-84-9045-767-2



Alemany-Arrebola, I y Gallardo-Vigil, M.A. (Coords.). (2019). Las actitudes ante diversas realidades sociales. Granada: Editorial Comares, S.L. ISBN-978-84-9045-767-2.

En el año 2019 se publicó *Las Actitudes ante Diversas Realidades Sociales*. Se trata de un libro que ha requerido dos años para su elaboración y que cuenta con la participación de un grupo de docentes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada.

El libro consta de nueve capítulos en el que un gran número de investigadores presentan un programa dirigido a profesionales que están en contacto con niños, niñas y adolescentes. Este tiene como objetivo proporcionar los recursos pertinentes para trabajar numerosos aspectos acerca de la diversidad y la inclusión en el aula, así como concienciar y sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de la educación en valores.

Debido a la situación sociocultural que presenta la Ciudad Autónoma de Melilla, este libro aporta la experiencia de sus autores en cuanto a las diversas realidades sociales que se viven en las aulas de los centros educativos de la ciudad. Así mismo, el libro podría servir de guía para todos los docentes cuyo objetivo sea el de abordar actitudes positivas hacia la diversidad, tratando los temas que se presentan en el libro como contenidos transversales en sus clases.

En cuanto al contenido del libro, cabe destacar que, además de proporcionar una serie de conceptos clave sobre la diversidad cultural, cada capítulo de *Las Actitudes ante Diversas Realidades Sociales* trata cómo abordar ciertas actitudes hacia diferentes realidades sociales

como son: los prejuicios y estereotipos, los movimientos migratorios, el sexismo, la violencia de género, la diversidad sexual, la diversidad lingüística, la diversidad religiosa y la diversidad funcional.

El libro está estructurado de tal forma que puede proporcionar a sus lectores información tanto teórica como práctica sobre los temas anteriormente mencionados. De hecho, cada capítulo consta de una parte de teoría, donde sus autores y autoras profundizan en los aspectos más relevantes de las diferentes realidades sociales, y de fichas de trabajo que pueden emplearse para trabajar dichas realidades en las aulas.

En cada capítulo, se exponen los posibles motivos de las diferentes actitudes que tienen los jóvenes hacia estas realidades sociales, tratando la repercusión negativa que pueden tener de las redes sociales y los medios de comunicación en dichas actitudes. Estos capítulos también incluyen propuestas para abordar los temas expuestos, así como sugerencias para que se lleven a cabo programas que sensibilicen y conciencien al alumnado.

Así mismo, se pueden encontrar actividades diseñadas para alumnos de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria. En cada actividad los autores y autoras proponen una serie de objetivos a alcanzar, proporcionan el perfil de los participantes hacia los que va dirigida la actividad (edad del alumnado y sistema de agrupamiento), el tiempo y los recursos necesarios para elaborar la actividad, e información sobre el desarrollo de la misma.

También se proporcionan directrices sobre cómo evaluar las actividades, donde aparecen preguntas que los docentes podrían formular al alumnado tras la finalización de las mismas. Además, la autoría proporciona una serie de observaciones para ayudar al desarrollo efectivo de las actividades. Finalmente, algunas actividades cuentan con anexos donde hay enlaces para que los docentes accedan a recursos didácticos.

En el libro se tratan temas que no siempre se abordan en los hogares de los alumnos y alumnas, ya sea por motivos sociales o culturales, razón por la que es una buena herramienta para que los docentes logren que su alumnado se familiarice con conceptos que fomentan el desarrollo personal. Sus actividades ayudarán a que los estudiantes empaticen con grupos en riesgo de exclusión social, acercándolos a las distintas realidades sociales que encontrarán tanto dentro como fuera del aula a lo largo de su vida.

Además, los contenidos del libro están diseñados para que puedan abordarse con un alumnado heterogéneo y de diferentes niveles educativos, con actividades que requieren una participación activa por parte del alumnado en temas que permiten que los docentes puedan

proporcionarles una educación en valores, algo que escasea en el actual sistema educativo y que es tan necesario en la sociedad de hoy en día.

Para concluir, cabe destacar que el libro es el exitoso resultado del trabajo y la experiencia de numerosos docentes e investigadores que han participado en su elaboración. Así mismo, todos los contenidos del libro proporcionan una sólida fuente de ideas, así como un gran número de pautas y directrices para abordar las distintas actitudes que suelen percibirse en aulas que se caracterizan por su diversidad social y cultural.

SOFÍA LÓPEZ QUESADA

Evaluadores del volumen 3 (2019)

Alejandro López Rodríguez, Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte (Cuba)

Alicia Fernanda Sagüés Silva, Historiadora del Arte (Argentina)

Andjelka Pejovic, Universidad de Belgrado (Serbia)

Catalina Cheng Lin, Universidad de Granada (España)

Emilia Moreno Sánchez, Universidad de Huelva (España)

Eulogio García Vallinas, Universidad de Cádiz (España)

Fernando José Sadio Ramos, Escola Superior de Educaçao do Instituto Politecnico de Coimbra
(Portugal)

Ferran Camas Roda, Universidad de Girona (España)

José Miguel García Ramírez, Universidad de Granada (España)

Luis Ángel Trigueros Martínez, Universidad de Granada (España)

Manuela Durán Bernardino, Universidad de Granada (España)

María del Mar Ortiz Gómez, Universidad de Granada (España)

María Rodríguez Serrano, Universidad de Granada (España)

María Teresa Ramiro Sánchez, Universidad de Granada (España)

Olimpia Molina Hermosilla, Universidad de Jaén (España)

Óscar Enrique Mato Medina, Universidad Autónoma del Carmen (México)

Sara Julia Castellanos Quintero, Universidad de América Latina (México)

Nuestros datos

A continuación se presentan una serie de datos sobre la Revista con la finalidad de conocer información sobre el Consejo Editorial, el uso de la web de MODULEMA (<https://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema>) así como el tráfico web. Esta información está actualizada a fecha de 18 de diciembre de 2019.

CONSEJO EDITORIAL

El **Equipo Editorial** de la Revista está formado por los miembros del Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM-358) que asumen las responsabilidades de **dirección**, de **editores asociados** y de **asistencia editorial** con un total de 12 personas; en este último se incluye una persona externa que colabora en la maquetación de artículos. Además, cuenta con un **Comité Editorial Nacional** que está formado por 28 investigadores y un **Comité Editorial Internacional** en el que se incluyen un total de 27 investigadores. Todos estos grupos se engloban en lo que denominamos el **Consejo Editorial** de la Revista. El Consejo Editorial está formado por un total de 68 personas. Para ese apartado se ha tenido en cuenta la información contenida en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/about/editorialTeam>.

Teniendo en cuenta el total de personas asociadas a la Revista, podemos afirmar que casi un 40% tienen una localización geográfica internacional mientras que un 60% son nacionales.

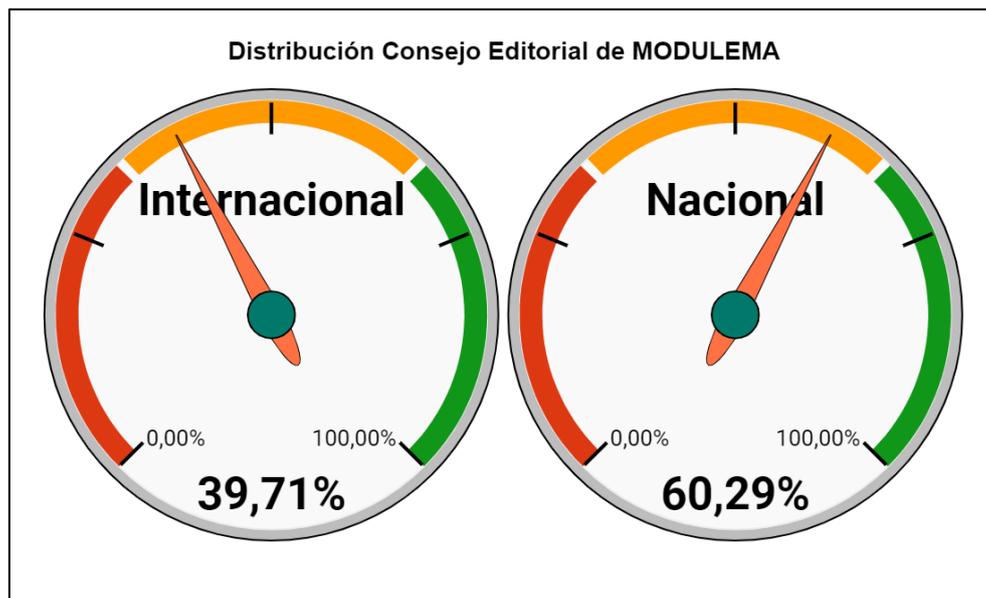


Figura 1. Distribución geográfica del Consejo Editorial de MODULEMA

Podemos afirmar que son 16 los países de los que proceden todos los miembros asociados al del Equipo Editorial, siendo España la que mayor número de investigadores aporta, si bien, países como Italia, México o Portugal le siguen.

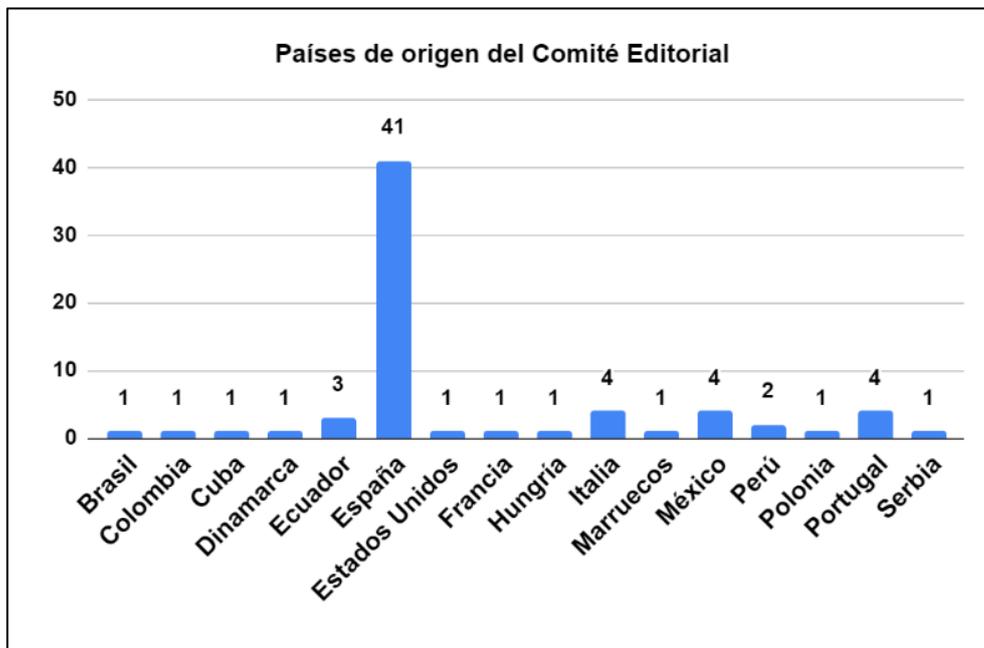


Figura 2. Países de origen del Consejo Editorial de MODULEMA

En referencia a la vinculación que los miembros del Consejo Editorial de la Revista tienen con la Universidad de Granada, institución de la que forman parte el Equipo Editorial, podemos afirmar que un tercio son docentes e investigadores en la citada Universidad.



Figura 3. Vinculación del Consejo Editorial con la Universidad de Granada

Finalmente, si tenemos en cuenta el total de participantes en el Consejo Editorial que, como hemos mencionado anteriormente está formado por un total de 68 personas, solo algo más del 19% son miembros del Grupo de Investigación que Edita la Revista.



Figura 4. Consejo Editor y su relación con el Grupo de Investigación que edita MODULEMA

TRÁFICO WEB

Para la elaboración de este apartado se ha tenido en cuenta varias fuentes de datos:

1. Estadísticas que ofrece la propia página web de la revista. Se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/about/editorialTeam>
2. Estadísticas externas que ofrece la aplicación RevolverMaps y que han sido obtenidas del siguiente enlace: <https://www.revolvermaps.com/livestats/0z59hgfg459/>
3. Estadísticas externas que ofrece Google Analytics.

El número de usuarios que se han registrado en la revista ha ido aumentando a lo largo de los tres años que lleva en marcha. Actualmente se cuenta con un total de 155 usuarios registrados bien como lectores o como evaluadores de la revista.

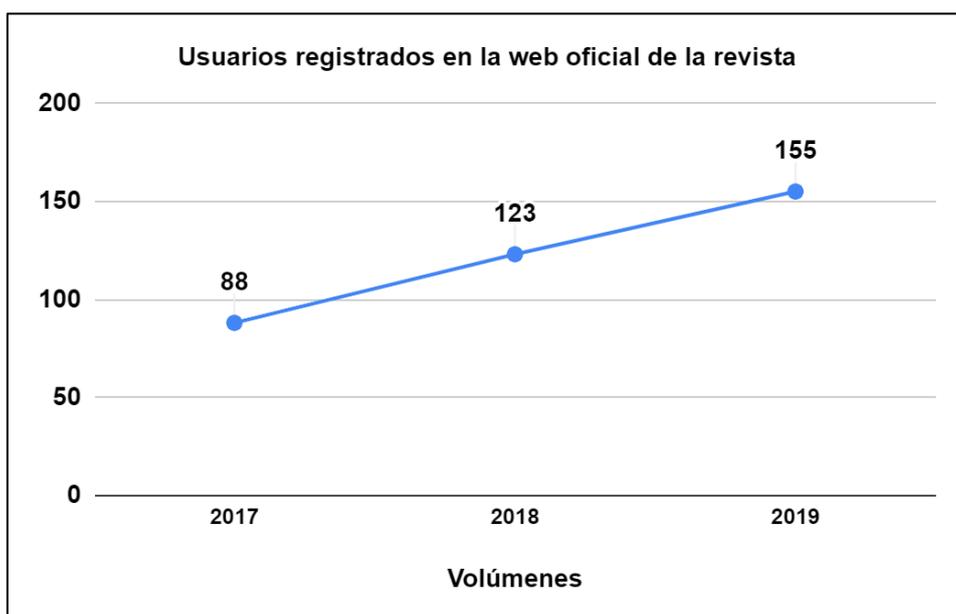


Figura 5. Usuarios registrados en la página web de MODULEMA

Según Rev•lverMaps, la web ha obtenido un total de 3.888 visitas desde su puesta en marcha en la Revista en febrero de 2019 y con representando a 60 países.



Figura 6. Visitas recibidas según Rev•lverMaps

Del país que más visitas se ha recibido ha sido de España con 2150, seguida de Estados Unidos (300 visitas) y Portugal (217 visitas). Con más de 100 visitas se encuentran los usuarios de Colombia, México, Perú y Brasil. En el siguiente gráfico se muestra de qué país se ha visitado la web oficial de la revista.



Figura 7. Países de los que se ha recibido visitas según Rev•lverMaps

Las estadísticas a través de Google Analytics se recogen desde octubre de 2018. Los últimos datos obtenidos nos muestran un aumento de usuarios que visitan la web.

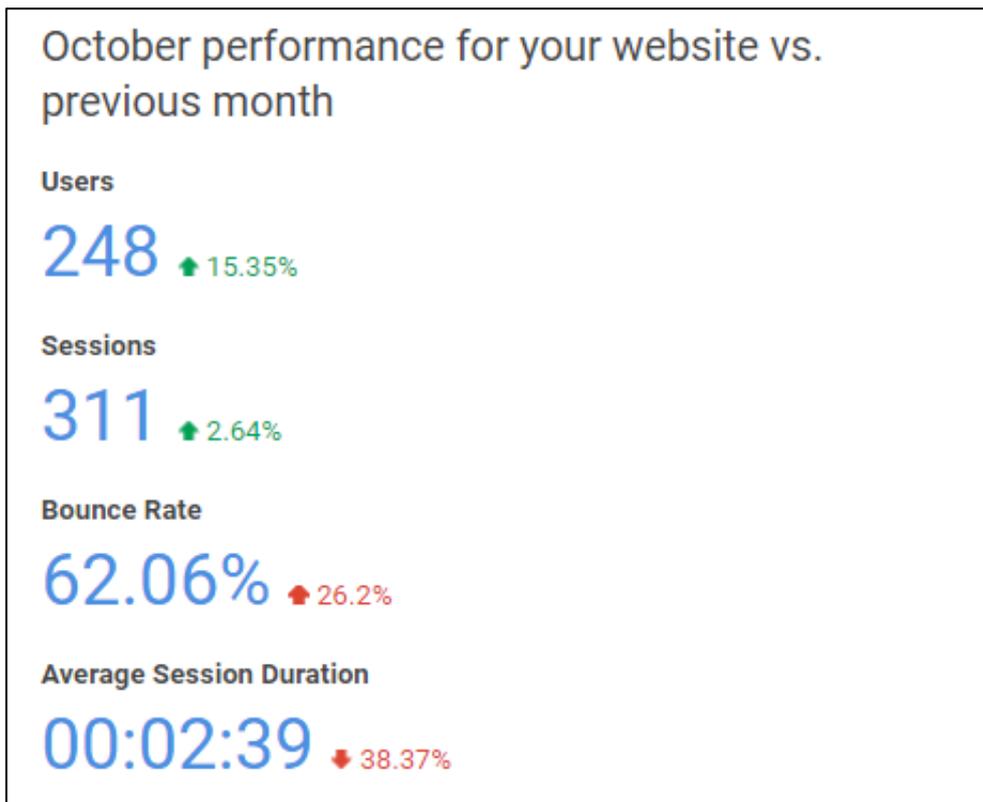


Figura 8. Usuarios que visitan la página web de MODULEMA según Google Analytics

En referencia a cómo han llegado los usuarios a la web, más del 36% lo han hecho de forma directa y más del 62% han sido remitidos desde otros enlaces.

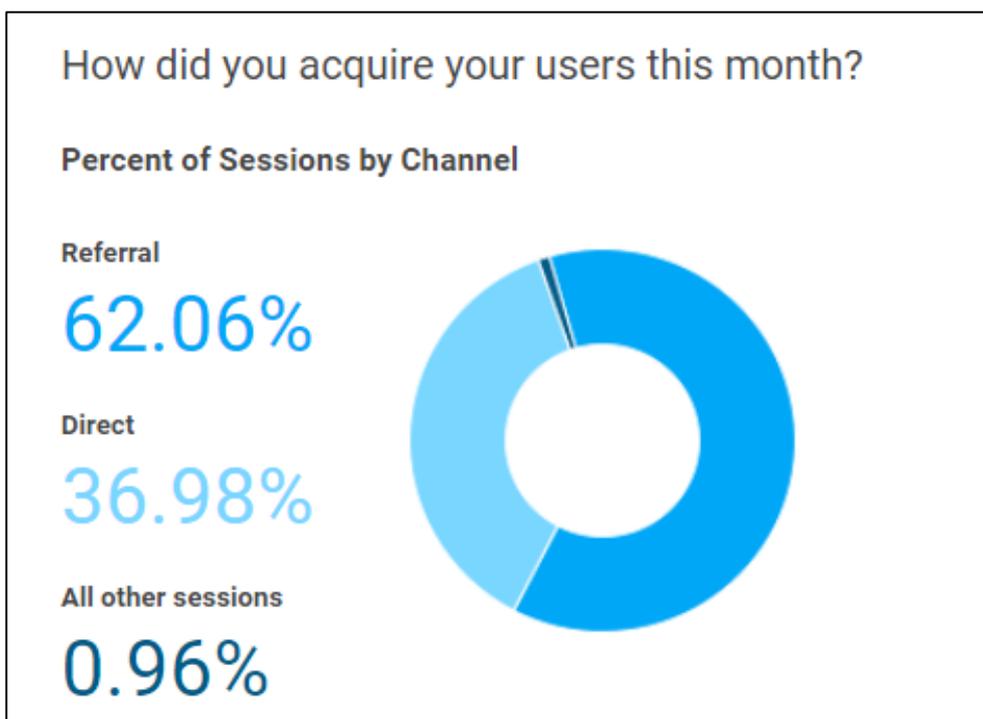


Figura 9. Tipo de Acceso a la web de MODULEMA según Google Analytics

ARTÍCULOS

A continuación se presentan algunas estadísticas sobre la situación de los artículos y el tiempo de revisión y publicación media. Esta información se ha obtenido de la siguiente dirección web: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/about/statistics>

En la siguiente figura se puede observar que el nivel de aceptación de artículos es algo superior al 50%, solo encontramos una excepción en el primer volumen, el de 2017, ya que al ser el volumen inicial de la revista se contó con varios artículos invitados para poner en marcha MODULEMA.

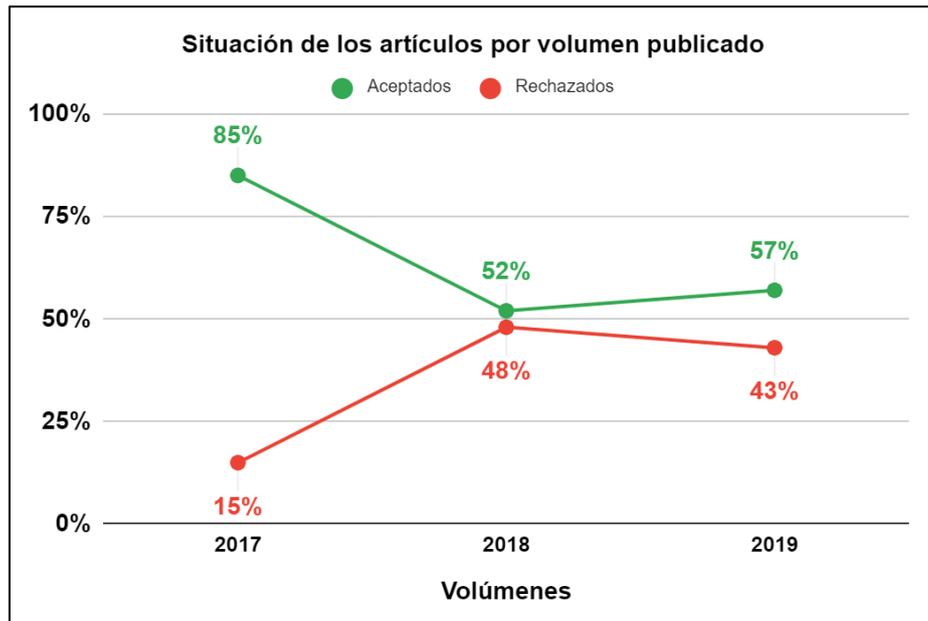


Figura 10. Situación de los artículos por volumen publicado

En cuanto al tiempo transcurrido para la revisión y su publicación, la media está en torno a un mes (30 días) para la revisión y dos meses para su publicación. Este dato de publicación tan alto se debe a que las reseñas bibliográficas no se publican hasta que esté el volumen cerrado en el mes de diciembre. Nuevamente se observa que en el volumen 1 hay diferencias con respecto a los otros dos por lo comentado en el párrafo anterior sobre los artículos invitados.



Figura 11. Días para la revisión y para la publicación de artículos por volumen

En referencia a los autores¹ que han presentado artículos podemos afirmar que el número ha ido bajando, esto se debe a que los primeros artículos estaban firmados por más de un autor, mientras que en el último volumen la mayoría está firmado por un solo autor.

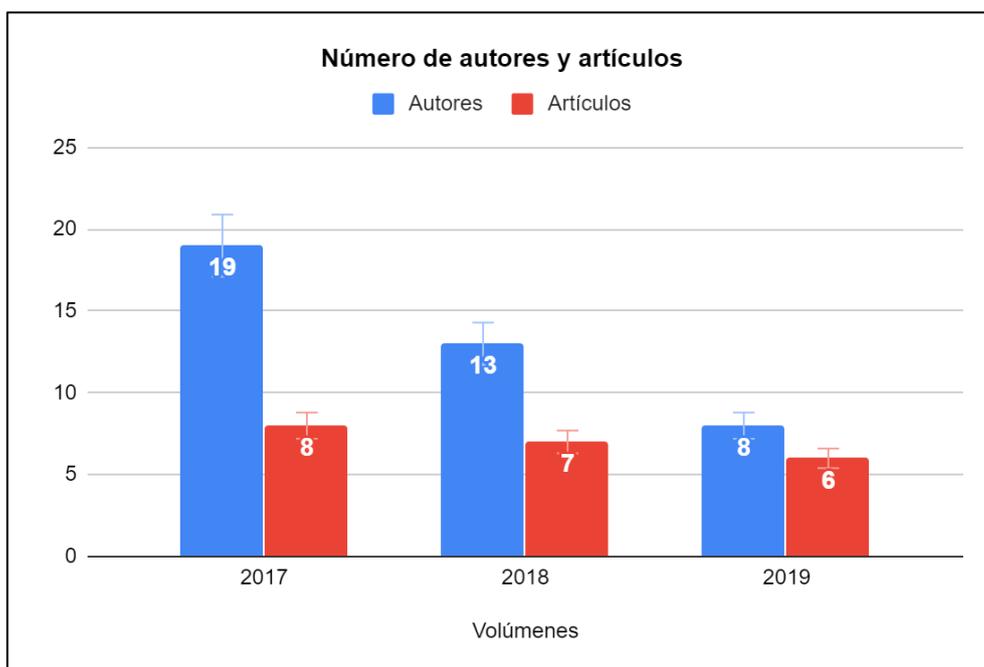


Figura 12. Número de autores y artículos publicados por volumen

Centrándonos en la relación que los autores mantienen con el Grupo Editor, así como con el Consejo Editorial, se puede observar que en los tres números publicados el número de autores externos o sin relación con el Consejo Editorial es lo que prevalece.



Figura 13. Autores y su relación con el Consejo Editorial

¹ Para estos cálculos no se ha tenido en cuenta las reseñas bibliográficas publicadas en cada volumen

El gráfico siguiente muestra la relación que los autores mantienen con la Universidad de Granada (UGR), institución en la que se inserta la revista MODULEMA. Se puede observar que mayoritariamente los autores son investigadores que no mantienen ninguna relación con la UGR. En el caso de los estudiantes de la UGR debemos incidir en que algunos de ellos son egresados de la propia institución.

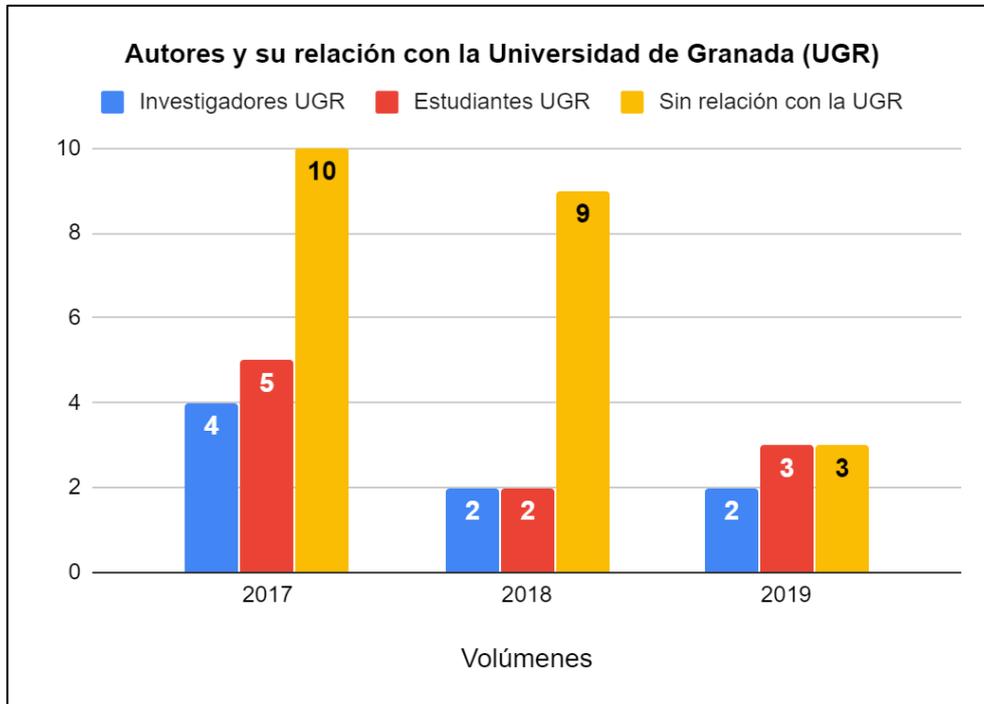


Figura 14. Autores y su relación con la Universidad de Granada

Finalmente, en cuanto a la distribución geográfica de los autores se puede observar en la siguiente figura que mayoritariamente son españoles, siendo el número de autores internacionales muy bajo. La revista está realizando una campaña de información con la intención de aumentar el número de participantes internacionales.

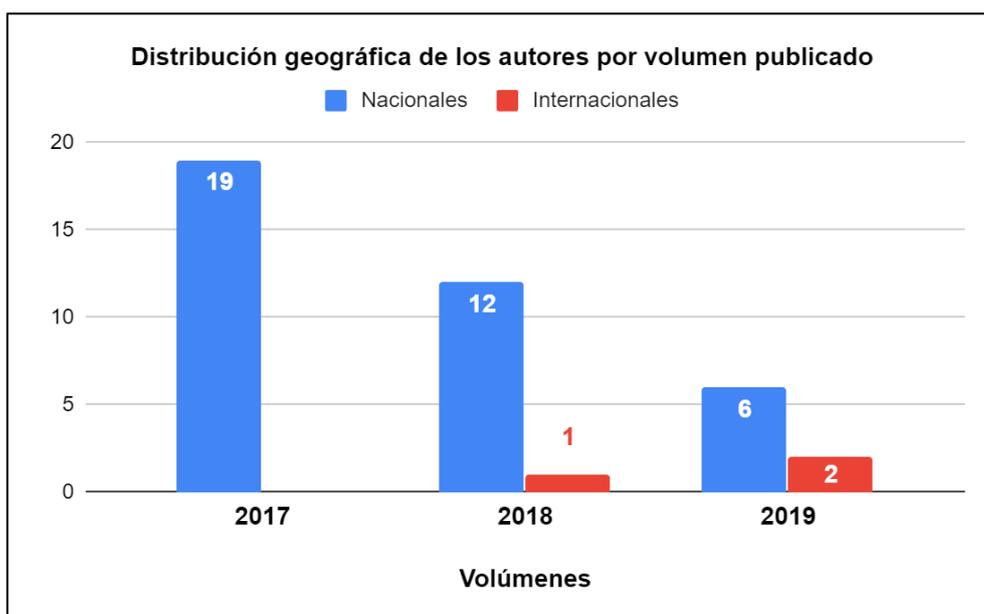


Figura 16. Distribución geográfica de los autores por volumen publicado

Indexaciones y Bases de datos

BASES DE DATOS MULTIDISCIPLINARES



SISTEMAS DE EVALUACIÓN



INDICE COMPUESTO DE DIFUSIÓN SECUNDARIA



DIRECTORIOS



POLÍTICAS DE COYRIGHT DE LA EDITORIAL Y AUTOARCHIVO



REPERTORIOS



CITAS - ÍNDICE h- INDICE i10



REPOSITORIO INSTITUCIONAL



REDES SOCIALES





MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural

CALL FOR PAPERS

Vol. 4 - 2020

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>
revistamodulema@ugr.es



MODULEMA, Revista Científica sobre Diversidad Cultural, es una revista electrónica de acceso abierto y revisada por pares que publica la Universidad de Granada (España) y editan los miembros del grupo de investigación "Innovación Curricular en contextos multiculturales (HUM-358)". El alcance de la revista abarca la amplia área de la diversidad cultural en los diferentes contextos educativo, jurídico, económico, administrativo y sanitario.

Se aceptan contribuciones originales y que no estén bajo revisión en otras revistas.



MODULEMA, a Scientific Journal on Cultural Diversity, is a peer-reviewed open-access electronic journal published by the University of Granada (Spain) and edited by the members of the research group Curricular Innovations in Multicultural Contexts ("Innovación curricular en contextos multiculturales", HUM-358). The scope of the journal encompasses the broad area of cultural diversity across different educational, legal, economic, administrative and health contexts.

We welcome original contributions which are not under review at other venues .



MODULEMA, revue scientifique sur la diversité culturelle, est une revue électronique à accès libre et évaluée par les pairs publié par l'Université de Grenade (Espagne) et édité par les membres du groupe de recherche «L'innovation curriculaire dans des contextes multiculturels » («Innovación curricular en contextos multiculturales», HUM-358). La portée de la revue englobe le vaste domaine de la diversité culturelle dans les différents contextes éducatif, juridique, économique, administratif et sanitaire.

Les manuscrits soumis doivent être originaux et pas en cours de révision dans d'autres revue.



MODULEMA, Revista Científica sobre Diversidade Cultural, é uma revista eletrônica de acesso aberto e revisada por pares publicada pela Universidade de Granada (Espanha) e editada pelos membros do grupo de pesquisa "Inovações Curriculares em Contextos Multiculturais" ("Innovación curricular en contextos multiculturales", HUM-358). O escopo da revista abrange a ampla área da diversidade cultural nos diferentes contextos educacionais, legais, econômicos, administrativos e de saúde.

Os manuscritos enviados devem ser originais e não estarem em revisão em outras revistas.



2017

2018

2019



Sumario

Editorial

EDITORIAL	4-7
<i>Ana M Rico-Martín</i>	

Artículos

LA CORTESÍA VERBAL EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA EUROPEOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	8-26
<i>Pilar Robles Garrote</i>	

UM PROJETO DE APROXIMAÇÃO DA HISTÓRIA E DA SOCIOLINGUÍSTICA RUMO AO ENTENDIMENTO DAS DISSIMETRIAS HUMANAS. A BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA?	27-44
<i>Suzanne Maria Legrady</i>	

COMPARATIVA DE LAS ACTITUDES HACIA EL COLECTIVO LGTBI EN LAS FUERZAS ARMADAS Y EN LA POBLACIÓN CIVIL	45-62
<i>Carlos Sánchez Herrera</i>	

¿CUÁL ES EL ESTATUS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO ACTUAL?	63-77
<i>Noelia Santamaría-Cárdaba</i>	

EL CINE COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL: INVESTIGACIÓN EN AULAS INTERCULTURALES	78-93
<i>Belén Gutiérrez Bueno y María José Molina García</i>	

PROFESORES Y ALUMNOS ANTE LOS CONFLICTOS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL	94-107
<i>Warda Abderrahaman.Mohamed y María Elena Parra-González</i>	

Reseñas bibliográficas

MANUAL PARA EL EMPLEO DEL AWAJÚN EN LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA	108-110
<i>Evelyn Ysolina Rondon Jara</i>	

LAS ACTITUDES ANTE DIVERSAS REALIDADES SOCIALES

111-113

Sofía López Quesada

Evaluadores

Evaluadores del volumen 3 (2019)

114

Nuestros Datos

NUESTROS DATOS

115

Consejo Editorial

115

Tráfico Web

117

Artículos

120

Indexaciones

INDEXACIONES Y BASES DE DATOS

123

Bases de datos multidisciplinares

123

Sistemas de evaluación

123

Índice compuesto de difusión secundaria

123

Directorios

124

Políticas de Copyright de la editorial y autoarchivo

124

Repertorios

124

Citas – Índice H – Índice i10

124

Repositorio institucional

124

Redes Sociales

124